



ANA SOFIA CONDE
ENCANTADO PAULO

N.º 160139019

VAMOS BRINCAR?

A Importância do Brincar na
Creche e no Jardim de
Infância

Relatório do Projeto de Investigação
Mestrado em Educação Pré-Escolar

ORIENTADORA

Professora Especialista

Maria Manuela de Sousa Matos

VERSÃO DEFINITIVA

Constituição do Júri:

Presidente: Professora Doutora Ana Francisca da Silva Moura

Arguente: Professora Doutora Sofia Gago da Silva Corrêa Figueira

Orientador: Professora Especialista Maria Manuela de Sousa Matos

“Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem”

(Carlos Drummond de Andrade)

Agradecimentos

Terminar este relatório e o Mestrado em Educação Pré-Escolar significa bastante para mim, encaro-o como uma etapa de superação pessoal que me ajudou a cumprir os meus objetivos profissionais, mas que sobretudo me fez crescer como pessoa e futura educadora de infância. Foi um caminho difícil e longo, mas que me proporcionou muitas alegrias e imensas aprendizagens neste mundo que é a Educação. Neste final de percurso, não posso deixar de agradecer a todos aqueles que, direta e indiretamente se cruzaram comigo e me ajudaram a concluir o meu sonho e a não desistir dos meus objetivos.

Em primeiro lugar quero agradecer à minha família, mãe e pai por fazerem com que tudo isto fosse possível. Ao meu irmão Jorge e cunhada Marta por estarem sempre atentos e disponíveis para me ajudar. Às minhas tias, Caia e Juca, por me apoiarem em momentos menos bons dando-me motivação. Ao meu namorado Diogo, que me ajudou em todos os momentos, sem ele teria demorado muito mais tempo a concluir este relatório, nunca me deixou desistir fazendo com que acreditasse sempre que era possível. Suportou todas as minhas dúvidas, inseguranças, tristezas, raivas, uniu tudo isso e conseguiu transformar em esperança, esperança essa que carreguei até ao dia de hoje. Muito obrigado por seres a pessoa que és e por estares sempre ao meu lado em todos os momentos.

Agradeço também às minhas colegas de curso que tanto me ajudaram neste percurso académico. Diana, Inês Sebastião, Beatriz e Débora, conseguimos ajudar-nos umas às outras de forma a que todas conseguíssemos concluir esta etapa da nossa vida. Obrigada por todos os momentos e por me deixarem fazer parte da vossa vida. Como diz Antoine de Saint-Exupéry “Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”.

Por fim quero agradecer a todos os professores que se cruzaram comigo neste percurso contribuindo assim para a minha formação. Em especial à minha orientadora Manuela Matos, sem ela todo este processo teria sido muito mais difícil e demoroso pois acreditou sempre em mim, dando-me motivação para seguir em frente.

Um obrigado também a todas as educadoras cooperantes que partilharam comigo as suas práticas, em especial à educadora Bela por ser incansável e por se mostrar sempre disponível para me ajudar.

Resumo

Este projeto de investigação tem como tema: “A importância do Brincar na Creche e no Jardim de Infância” e tem como principal objetivo compreender e promover o brincar como atividade principal e direito das crianças, nestes dois contextos pedagógicos. Assim, tentei perceber como estava organizado o ambiente pedagógico, desde o espaço de sala e do exterior até à rotina diária, de modo a otimizar o brincar nas salas de creche e jardim de infância. Neste sentido, tive a oportunidade de compreender e interpretar os sentidos pedagógicos e as estratégias utilizadas pelas educadoras cooperantes relativamente a este tema. Esse foi também um ponto fulcral para entender de que modo poderia promover ainda mais a brincadeira tanto em creche como em jardim de infância.

Relativamente ao estudo em questão, este foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e ocorreu em quatro momentos de estágio, três em sala de creche e um em sala de jardim de infância. Para a elaboração desta investigação foi utilizada a metodologia de investigação qualitativa e também de investigação-ação. Dessa forma, a recolha da informação foi realizada através de observações, vídeos, fotografias e anotações, que fui registando ao longo dos estágios e que foram obtidos através de experiências e vivências que ocorreram nos mesmos. A elaboração de um inquérito por questionário permitiu-me ter uma visão mais clara das conceções das educadoras relativamente ao brincar.

Todas as intervenções realizadas, analisadas e interpretadas nesta investigação tiveram como finalidade principal promover a brincadeira das crianças, dando-lhes a possibilidade de explorarem diferentes materiais e criarem novas aprendizagens através de interações quer com os materiais, quer com outras crianças e com os adultos, o que lhes permite desenvolverem-se emocional, física, social e cognitivamente.

Palavras Chave:

Brincar, Espaço-Exterior, Organização dos Espaços, Aprendizagem, Papel do Educador de Infância, Interações.

Abstract

This research project has as its theme: “The Importance of Playing in Nursery and Kindergarten” and its main objective is to understand and promote playing in these two pedagogical contexts. Thus, I tried to understand how the pedagogical environment was organized, from the classroom and outside space to the daily routine in order to optimize the play in the kindergarten and kindergarten rooms. I had the opportunity to understand and interpret the pedagogical meanings and the strategies used by the cooperating educators regarding this theme. This was also a focal point for understanding how it could further promote playing in both day care and kindergarten.

This study was developed within the scope of the Master in Preschool Education and took place in four internships, three in nursery and one in kindergarten. For the elaboration of this investigation the qualitative research methodology and also the action research methodology were used. Data collection was obtained through observations, videos, photographs and annotations that were recorded throughout the internships and were obtained through experiences that occurred in them. The elaboration of a questionnaire survey allowed me to have a clearer view of the educators' conceptions regarding playing.

All interventions performed, analyzed and interpreted in this research had as their main purpose to promote children's play by allowing them to explore different materials and create new learning through interactions with either the materials, the other children or the adults who have them. This allows them to develop emotionally, physically, socially and cognitively.

Key words:

Playing, Space-Exterior, Organization of Spaces, Learning, Role of the Childhood Educator, Interactions.

Índice

Agradecimentos	II
Resumo	III
Abstract.....	IV
Índice de Figuras	VIII
Índice de Tabelas	IX
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento teórico de Referência	3
1. Brincar na Infância: uma necessidade e um direito	4
1.1. O que significa brincar?.....	4
1.2. Brincar e aprender: as interações como meio de aprendizagem.....	9
1.3. Dar tempo e espaço(s) para brincar na infância	14
2. O educador e a gestão do currículo	19
2.1. Construir um currículo participado com as crianças	21
2.2. Reconhecer o brincar e brincar em conjunto	28
Capítulo II – Metodologia de Investigação	32
1. Metodologia.....	34
1.1. Investigação Qualitativa	34
1.2. Investigação-Ação	36
2. Técnicas de recolha e tratamento de informação.....	38
2.1. Observação	38
Notas de Campo	39
2.2. Fotografia e vídeo	41
2.3. Pesquisa Documental.....	42
2.4. Inquérito por questionário	43
Capítulo III – Apresentação e Interpretação das Intervenções em Creche e Jardim de Infância	45
1. Intervenção em Contexto de Creche (Instituição A)	47
1.1. Caracterização do Contexto.....	47
1.2. Caracterização dos Grupos	51
1.3. Caracterização dos espaços e rotinas.....	52
1.3.1. Sala A	52
1.3.2. Sala B	57
1.4. Intervenções.....	59

1.4.1.	Brincadeiras com Balões	59
1.4.2.	Brincadeiras com Caixas de Papelão	63
1.4.3.	Brincadeiras com folhas secas.....	68
2.	Intervenção em Contexto de Jardim de Infância e Creche (Instituição B).....	71
2.1.	Caracterização do Contexto.....	71
2.2.	Caracterização dos grupos	74
2.3.	Caracterização do espaço e rotinas das salas A e B	76
2.3.1.	Sala A (Jardim de Infância).....	76
2.3.2.	Sala B (Creche)	80
2.4.	Intervenções realizadas na instituição B.....	83
2.4.1.	Brincadeira na Área da Expressão Dramática.....	85
2.4.2.	Jogo da Mímica	88
2.4.3.	Momento de brincadeira espontânea – As massagens	91
2.4.4.	Ouvir as crianças: onde gosto mais de brincar? O que faz falta para brincar?	92
Capítulo IV – Considerações Finais.....		99
Bibliografia.....		109
Apêndices.....		114
Apêndice 1 – Planta da Sala A na instituição A		115
Apêndice 2 – Planta da Sala B da Instituição A		116
Apêndice 3 – Planta dos espaços exteriores da instituição A.....		117
Apêndice 4 – Brincadeiras espontâneas – Sala B, instituição A		118
Apêndice 5 – Atividades com balões - sala A, instituição A		119
Apêndice 6 – Atividade com caixas de papelão – sala B, instituição A.....		120
Apêndice 7 – Atividade com folhas secas – sala B, instituição A.....		121
Apêndice 8 – Espaço Lúdico interior da instituição B		122
Apêndice 9 – Planta da Sala A da instituição B		123
Apêndice 10 – Agenda semanal da sala A da instituição B		124
Apêndice 11 – Planta da sala B da instituição B		125
Apêndice 12 – Inquérito por questionário respondido pela Educadora Cooperante da Instituição A		126
Apêndice 13 – Inquérito por questionário respondido pela Educadora Cooperante da Instituição B		129
Apêndice 14 – Análise das conceções das Educadoras Cooperantes sobre o brincar.....		131

Índice de Figuras

Figura 1 - Brincadeira com balões.....	60
Figura 2 - Brincadeira com balões.....	61
Figura 3 - Brincadeiras com caixas de papelão	65
Figura 4 - Brincadeiras com folhas secas	69
Figura 5 - Brincadeiras espontâneas	84
Figura 6 - Jogo de mímica (explicação)	88
Figura 7 - Jogo de mímica	90
Figura 8 - Brincadeira de massagens	92

Índice de Tabelas

Tabela 1- Momentos de Estágio	47
Tabela 2 - Organização da instituição A	48
Tabela 3 - Quadro de pessoal	49
Tabela 4- Rotina Diária da Sala.....	55
Tabela 5 - Caracterização de Valências.....	72
Tabela 6 – Rotina Diária da Sala A	78
Tabela 7 – Rotina Diária da Sala B	82
Tabela 8- Frequência de cada área	96

Introdução

Este relatório é o trabalho final referente ao projeto de investigação-ação realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar, da Escola Superior de Educação de Setúbal. Foi elaborado no contexto das unidades curriculares Seminário e Investigação e Projeto I e II, onde realizei diversas produções e que foram agora mobilizadas neste relatório de modo mais aprofundado. O projeto foi desenvolvido em duas instituições diferentes, nas quais foram realizados quatro momentos de estágio, três em creche e um em jardim de infância.

Dessa forma, este relatório tem como finalidade apresentar não só as minhas intervenções, mas também as minhas reflexões e análises das observações e informações que fui recolhendo ao longo dos momentos de estágio. Toda a informação recolhida e a intervenção realizada e posteriormente a sua análise, permitiram-me realizar novas aprendizagens e pôr em prática os conhecimentos adquiridos ao longo do meu percurso académico, tanto de licenciatura como de mestrado.

A temática escolhida para a elaboração do projeto foi “A importância do brincar”. Esta escolha teve por base as observações realizadas ao longo dos estágios, permitindo-me compreender que o brincar é bastante importante na vida de uma criança e que nem sempre os espaços da sala e do exterior são adequados e promotores das suas brincadeiras. Assim, ao observar as práticas pedagógicas e as estratégias utilizadas pelas educadoras cooperantes no que diz respeito a este tema, pude perceber que algumas delas não se mostravam eficazes como por exemplo, o facto de as crianças brincarem pouco tempo no espaço exterior, o que gerava desconforto e tristeza por parte das crianças que queriam ficar a brincar na rua por mais tempo. O facto de o adulto não fazer parte das brincadeiras do grupo fazia com que existisse um certo distanciamento por parte das crianças, relativamente ao adulto, nesses momentos do dia.

Como estagiária e futura educadora, observei diversas situações que me despertaram interesse no que diz respeito ao brincar e ao papel do educador nos momentos de brincadeira. A organização da sala e a disponibilidade do educador para com as crianças, são fatores cruciais para que exista um bom desenvolvimento por parte das mesmas quer seja a nível físico, psicológico, cognitivo e social. O adulto deve mostrar-se disponível para participar e incentivar as brincadeiras das crianças.

Compreender a importância do brincar tanto na sala como no espaço exterior foi uma das finalidades referentes a esta investigação. Assim sendo, os estágios em creche e jardim de infância foram bastante importantes pois, através deles, consegui compreender qual o tema que deveria escolher e também todos os aspetos referentes a este projeto.

Dessa forma e após ter realizado diferentes observações e registos relativamente a este tema, defini a seguinte questão de investigação-ação “Como promover o Brincar na Creche e no Jardim de Infância?”, tendo como tema principal a Importância do brincar na educação de infância.

Relativamente à estrutura deste relatório, este está dividido em quatro partes. A primeira tem como título “Quadro Teórico de Referência”, é neste capítulo que irei abordar diferentes definições do conceito de Brincar e refletir sobre a sua importância para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Irei também focar o espaço exterior como sendo um espaço favorável para a promoção do brincar aquando equipado e organizado de forma cuidada e pensada pelo educador e/ou instituição. Por último, ainda neste capítulo, abordarei o papel do educador de infância na construção do currículo e a importâncias das interações no que diz respeito à aquisição de novas aprendizagens através do brincar.

De seguida, na segunda parte deste trabalho, está presente a Metodologia de Estudo. É um capítulo focado na investigação qualitativa e investigação-ação, onde faço a descrição dos dispositivos e procedimentos de recolha de informação que utilizei durante os momentos de estágios.

No terceiro capítulo apresento e interpreto as intervenções realizadas nas instituições assim como a descrição dos contextos educativos tanto em creche como em jardim de infância, fazendo a caracterização dos quatro grupos de crianças que me acolheram, a organização dos espaços e também das rotinas.

Na quarta e última parte deste trabalho estão presentes as considerações finais onde irei refletir acerca de todo o meu percurso enquanto estagiária, exibindo as dificuldades que me foram surgindo ao longo dos estágios assim como todas as aprendizagens que tive a oportunidade de adquirir e que contribuíram bastante para o meu crescimento tanto como pessoa quer como futura educadora de infância.

Capítulo I – Enquadramento teórico de Referência

1. Brincar na Infância: uma necessidade e um direito

1.1. O que significa brincar?

As crianças brincam desde muito cedo, logo que nascem. Neste início da vida, um olhar atento, permite observar aspetos muito importantes, nomeadamente, quando uma mãe brinca com a criança durante os cuidados da mesma, ou quando lhe toca com o objetivo de obter uma resposta positiva da sua parte ou até mesmo quando faz uma voz mais aguda, obtendo da criança resposta a estes movimentos e comportamentos. Nestes momentos, podemos associar esta troca de olhares, de expressões e de sons a uma brincadeira entre mãe e filho/a. “Brincar é, acima de tudo, social. É algo que os pais fazem instintivamente com os bebés desde os primeiros dias. É uma maneira maravilhosa de se conhecerem e prepara o caminho para uma comunicação mais significativa, em fase posterior.” (Petrie, 1993, p. 10).

Através do brincar a criança pode fazer explorações, pode ser quem ela quiser ser, pode pintar, pode desenhar, entre muitas outras coisas, pois esse é um momento que é só dela ou partilhado com outros indivíduos, se esta assim o permitir. A este respeito, Navarro salienta “Ao mesmo tempo em que a brincadeira está imersa em um determinado contexto social, ela é subjetiva. Dependendo da situação, um mesmo comportamento pode ter significações diferentes.” (Navarro, 2009, p. 2126).

Podemos assim considerar que o brincar é um conceito (e uma prática) social e livre. Social porque a criança está constantemente a estabelecer relações quer seja com outra criança, com um objeto, com o espaço ou consigo própria e livre pois é a criança que comanda a sua brincadeira, é ela que escolhe com quem quer brincar, que objetos utilizar e como é que quer brincar. É ela que cria as regras e imagina a sua própria brincadeira.

A palavra “brincadeira” assim como a palavra “brincar” podem ter várias definições. Para Jarvis, Brock e Brown (2011), a definição de brincadeira pode assumir vários comportamentos relacionados com diversas atividades.

Definindo o brincar, Fontana defende que “[...] é, sem dúvida, uma forma de aprender. Mas é muito mais do que isso. Brincar é experimentar-se, relacionar-se,

imaginar-se, expressar-se, compreender-se, confrontar-se, negociar-se, transformar-se, ser” (Fontana e Cruz, 1997, p. 139).

Santos (2002, p. 12) defende que brincar é:

(...) uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspeto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção de conhecimento.

Na ideia de Machado (2003), o brincar está intimamente ligado à cultura. Se existem muitas culturas, existem muitas formas de brincar. Cada cultura tem os seus próprios costumes, tradições, e a sua própria maneira de ver a vida e também de vivê-la, dessa forma, cada cultura tem também uma forma diferente de ver o brincar. Uma criança que esteja no Brasil tem uma forma diferente de brincar, comparada a uma criança que esteja em Nova Iorque, o ambiente é diferente, as culturas também. Enquanto as crianças no Brasil brincam na rua, com o mínimo de proteção, em Nova Iorque as crianças brincam o mínimo possível na rua e têm a atenção redobrada. Dessa forma, podemos perceber que a cultura influencia o brincar e é importante para o mesmo.

Brincar é nossa primeira forma de cultura. A cultura é algo que pertence a todos e que nos faz participar de ideias e objetivos comuns. A cultura é o jeito de as pessoas conviverem, se expressarem, é o modo como as crianças brincam, como os adultos vivem, trabalham, fazem arte. Mesmo sem estar brincando com o que denominamos “brinquedo”, a criança brinca com a cultura (Machado, 2003, p. 21).

Ferreira (2004, p.201) afirma que o brincar entende-se, à semelhança de qualquer outra relação social, como:

(...) uma forma de comunicação cultural, em que as crianças são capazes de criar um entendimento mútuo acerca da natureza dos objetos, dos espaços, pessoas em presença e atividades, mesmo que em *afirmações paradoxais* os transformem pela mera verbalização, criando um contexto de negociação e acção que constitui o *brincar ao faz-de-conta*.

Para Froebel (1896) o brincar é a fase mais importante no desenvolvimento da criança, este aproxima-se de Vygotsky (1988) quando afirma que o “Brincar é a atividade mais pura, mais espiritual do homem neste estágio, e, ao mesmo tempo, típico da vida humana como um todo – a vida natural interna escondida no homem e em todas as coisas.” (citado por Kishimoto & Pinazza, 2007, p. 49).

Brincar é fundamental na vida de uma criança pois é um momento em que a criança é ela própria, expressa-se livremente e socializa-se com outras crianças. Existe uma enorme troca de conhecimentos e de emoções permitindo o desenvolvimento de diversas competências e aprendizagens, sozinha ou em companhia de outras crianças, à medida que explora o mundo que a rodeia. Kishimoto e Freyberger (2002, p. 11) defendem isso mesmo:

(...) brincar é repetir e recriar ações prazerosas, expressar situações imaginárias, criativas, compartilhar brincadeiras com outras pessoas, expressar sua individualidade e sua identidade, explorar a natureza, os objetos, comunicar-se, e participar da cultura lúdica para compreender o universo.

É a criança que controla a sua atividade, que materiais irá utilizar, com quem e onde irá brincar, com ou sem a intervenção do adulto, ou seja, é um momento que é controlado pela mesma.

O brincar desenvolve diversos aspetos significativos relacionados com a vida humana, nomeadamente, relações sociais; cooperação; saúde/reabilitação; bem-estar geral; relacionamento e sentido de comunidade. Dessa forma, o brincar “contribui para o desenvolvimento de sistemas eficazes de aprendizagens e não para objetivos específicos de aprendizagem.” (Casey, 2015, p. 10).

Quando a criança está a brincar, por exemplo, ao faz-de-conta, está a desenvolver a sua imaginação criando e reproduzindo momentos e/ou ações que provavelmente viu acontecer em casa, na escola ou durante um passeio na rua. Conforme Hohmann e Weikart (2003, p.494) defendem “Através da imitação e do faz-de-conta as crianças organizam aquilo que compreendem e ganham um sentido de mestria e controlo sobre os acontecimentos que testemunharam ou nos quais fizeram parte (...)”

Este tipo de brincadeira é caracterizado por Piaget (1951, citado por Ganhão, 2017, p. 35) como sendo um Brincar Simbólico pois a criança “(...) representa situações

vivenciadas ou imaginadas e também proporciona a interação com os outros através deste tipo de brincadeira.”

Quando pensamos em brincar ou em brincadeira, pensamos em algo simples e natural que ocorre na vida da criança, no entanto, a mesma pode ter e tem imensos significados. Sendo uma atividade natural, o brincar apresenta-se como uma atividade complexa, rica e diversificada para a criança. Sabemos que existem várias formas de brincar, nomeadamente, o brincar livre, o brincar orientado, o brincar simbólico, entre outros. Dessa forma, existem diversos autores, Piaget (1951), Bruner (1999), Hohmann e Weikart (2003), que defendem que o brincar tem várias fases, de acordo com as diferentes idades das crianças. Bruner e Piaget concordam que o brincar surge desde cedo na vida de uma criança e têm formas semelhantes de caracterizar o brincar no seu desenvolvimento.

Piaget afirma que a primeira fase do brincar é a fase sensoriomotora pois é nesta fase que a criança começa a conhecer o meio que a rodeia através de experiências que utilizem o tato, o olfato, a visão, a audição e o palato. Também Bruner “valoriza a brincadeira desde o nascimento da criança, como elemento construtivo de ações sensório-motoras, que respondem pela estruturação dos primeiros conhecimentos construídos a partir do que denomina saber-fazer.” (citado por Kishimoto, 2002, p.151). Desta forma e desde muito cedo “(...) as crianças vão-se apropriando de conceitos que lhes permitem dar sentido ao mundo (...)” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 31).

Hohmann e Weikart (2003) também salientam que o brincar possui diversas fases consoante a idade em que as crianças se encontrarem. Segundo estes autores, ao observarmos as crianças enquanto brincam, conseguimos perceber que a brincadeira aumenta de complexidade consoante o desenvolvimento da criança. Desta forma, os autores acreditam que:

As crianças muito pequenas envolvem-se em *brincadeira exploratória* – experiências lúdicas simples, repetitivas, nas quais elas exploram as propriedades e funções dos materiais e dos instrumentos, não com o objetivo de construir alguma coisa, mas apenas pelo prazer de “mexer”. Estas atividades de brincadeiras precoces evoluem para *brincadeira construtiva*, o fazer de estruturas e criações, e para *brincadeira dramática*, na qual as crianças desempenham papéis imaginados, em faz-de-conta, e representam os seus próprios cenários sobre pessoas e animais. Conforme se tornam mais

velhas, as crianças começam a brincar a *jogos com regras*, primeiro jogando pelas suas regras muito próprias e muito flexíveis e, depois, pelas regras oficiais e coletivas. (p.88)

É a experimentar que a criança aprende, é a tocar nos objetos que percebe quais são as características dos mesmos, se são duros ou moles, começa a colocá-los na boca e atira-os ao chão para perceber se acontece alguma coisa de diferente, se produzem algum som, e se fizer, voltará a repeti-lo com toda a certeza pois vai querer confirmar se acontece sempre o mesmo ou não. As crianças são exploradoras e esta fase mostra isso mesmo. Kishimoto (2002, p.151) “valoriza a brincadeira desde o nascimento da criança, como elemento constitutivo de ações sensório-motoras, que respondem pela estruturação dos primeiros conhecimentos construídos a partir do que denomina saber-fazer.”

Para Piaget (1951), existem três tipos de brincar, o brincar prático, o brincar simbólico e os jogos de regras. O brincar prático é um brincar sensório-motor, como já referido, enquanto brinca, a criança explora os vários tipos de objetos e também o meio que a rodeia, com todos os seus sentidos. Desde os seus primeiros dias de vida, a criança começa a criar relações quer com a mãe/pai quer com os objetos, começando assim a sua brincadeira e a sua exploração relativamente ao mundo que a rodeia. “Desde os primeiros dias, ele adora brincar – de fazer coisas por fazer e pelo divertimento e prazer que lhe dão. (...) Por essa via o bebé aprende as propriedades das coisas que estão à sua volta, sobre ele próprio e sobre as pessoas que brincam com ele.” (Petrie, 1993, p. 10).

Já o brincar simbólico está relacionado com as representações por parte da criança, neste tipo de brincadeiras há uma tentativa de representar situações vivenciadas por parte da criança ou criadas por si própria. Piaget (1951, citado por Moyles e cols. 2006, p. 25) afirma que “o brincar simbólico abrange o brincar de faz-de-conta, de fantasia e o sociodramático da criança pré-escolar, de cerca dos 2 a 3 anos até aos 6.” Já o jogo de regras é caracterizado pelo autor como sendo todas “as atividades das crianças a partir dos 6 ou 7 anos.” (idem, p. 26).

Para Rolim & Tassigny, (2008, p. 177) “O brincar relaciona-se ainda com a aprendizagem. Brincar é aprender; na brincadeira, reside a base daquilo que, mais tarde, permitirá à criança aprendizagens mais elaboradas.”

1.2. Brincar e aprender: as interações como meio de aprendizagem

“(…) desde que nasce que a criança começa a relacionar-se com os indivíduos que se encontram à sua volta, tentando comunicar e interagir com o meio e com os objetos onde está inserida.” (Santos, 2015, p. 11).

As interações são essenciais no que diz respeito à aprendizagem e neste caso, ao brincar. Quando uma criança brinca, ela está sempre a interagir, quer seja com outra criança, com objetos ou com o espaço, por exemplo, o espaço exterior.

Dessa forma e segundo Silva, Marques, Mata, e Rosa (2016, p.8):

As relações e as interações que a criança estabelece com adultos e com outras crianças, assim como as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vive constituem oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento.

Interação é o nome que se dá a um comportamento entre dois ou mais indivíduos na qual existe uma troca de olhares, gestos, sorrisos, sons, uma partilha e/ou troca de objetos, uma troca de falas. Segundo Schaffer (1999, citado por Arezes e Colaço, 2014, p. 113):

(…) entende-se por interação o comportamento dos indivíduos que participam numa atividade conjunta, podendo esta ser uma conversa, um jogo, um conflito ou qualquer atividade que implique o comportamento de ambos os participantes.

Desde muito cedo que a criança interage por via de risos e sorrisos entre si, no entanto, passado relativamente pouco tempo, aos 7 meses, as crianças começam a juntar aos risos pequenos gestos e toques, como forma de prazer e/ou satisfação. Por volta dos 12 meses todos os sorrisos e gestos mantêm-se, no entanto, as crianças começam a produzir os seus primeiros sons dirigidos a outro ser, começam a existir trocas entre crianças em que estas recebem e oferecem brinquedos e objetos. Ostetto (2013, p.60) defende que, as interações sociais entre crianças ajudam as mesmas:

(…) a controlar seus impulsos ao participarem no grupo infantil: internalizar regras, adaptando seu comportamento a um sistema de controle e sanções, ser

sensível ao ponto de vista do outro e saber cooperar e desenvolver uma variedade de formas de comunicação para compreender sentimentos e conflitos e alcançar satisfação emocional.

Desde muito cedo, quando a criança começa a expressar-se por gestos, caretas faciais, sons, podemos dizer que está a interagir, quer seja por prazer ou por necessidade. Quando toca num brinquedo, a criança está a interagir com esse mesmo objeto, assim como quando se ri para o adulto.

Segundo Hohmann e Weikart (2003, p. 574) “As interações nas quais as crianças experimentam os alicerces das relações humanas (confiança, autonomia, iniciativa, empatia e auto-estima) permite-lhes formar imagens construtivas de si próprias e dos outros.” Ou seja, é através dessas interações sociais, que as crianças começam a formar a sua própria identidade e a compreender o mundo que as rodeia.

A interação durante o ato de brincar, são o suporte da ação e exigem uma progressiva descentração de si mesmo, para integrar o ponto de vista dos outros, partilhando significados e brincadeiras conjuntas. Esta aprendizagem é algo complexo para a criança pois a mesma precisa de controlar uma série de emoções e comportamentos relativamente aos seus pares. Existem crianças que lidam bem com situações de partilha de objetos, como por exemplo, quando têm um brinquedo na mão, chega outra criança e retira-o, no entanto, existem outras que nem sempre conseguem ter um comportamento pacífico e acabam por demonstrar tristeza, raiva e/ou angústia.

As crianças são todas diferentes e por isso mesmo, algumas delas demoram um pouco mais a controlar os seus sentimentos e comportamentos relativamente a situações de desagrado, desejando assim ficar à parte do restante grupo. Normalmente, preferem não interagir com outras crianças para evitar situações de conflito, ficando assim, quase sempre, perto do adulto ou a brincar sozinhas. Dessa forma, o facto de a regulação das emoções ser diferente de criança para criança:

[condiciona] (...) as interações, sendo que as diferenças individuais têm também grande influência, na medida em que algumas crianças são relativamente mais sociáveis e dispostas a interagir com os pares e outras são relativamente inibidas na presença dos seus pares, encontrando dificuldades no envolvimento com os mesmos (Arezes e Colaço, 2014, p. 113).

Aos 2-3 anos de idade, quando a criança começa a falar, existe facilidade de comunicar e interagir positivamente através da utilização da linguagem verbal. Por exemplo, quando uma criança não quer emprestar o brinquedo ela diz “não” em vez de empurrar ou até por vezes morder a outra criança, comportamentos mais utilizados quando não existe o suporte da comunicação verbal. É também através do diálogo que o educador consegue perceber a situação de conflito e tentar encontrar a melhor solução para que ambas as crianças se sintam bem e percebam qual o comportamento que devem de ter em diversas situações de conflito.

As crianças, para além de estabelecerem interações com outras crianças também constroem relações com objetos, materiais e com o espaço em que estão inseridas. Muitas vezes observamos crianças brincarem sozinhas e sem o auxílio de objetos, o que significa que nem sempre sentem a necessidade de recorrer aos mesmos, durante uma brincadeira. No entanto, os objetos e materiais são importantes no que diz respeito ao processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Segundo Piaget (2006, p. 97), “(...) quando brinca a criança assimila o mundo à sua maneira, sem compromisso com a realidade, pois sua interação com o objeto não depende da natureza do objeto, mas da função que a criança lhe atribui.”

Conforme Leontiev (1989, p. 24), “O brinquedo é realmente o caminho pelo qual as crianças compreendem o mundo em que vivem e são chamadas a mudar” Este mesmo autor, ao caracterizar o brinquedo, refere que o seu alvo reside “(...) no próprio processo e não no resultado da ação.” (ibidem) Quando a criança brinca, por exemplo, com cubos de madeira, o interesse dela é montar e organizar os cubos e não o produto final, ou seja, a construção finalizada, é o processo de construção que lhe dá prazer. Isto acontece não só com as brincadeiras na idade pré-escolar, mas também em qualquer outra idade e jogo, como afirma Leontiev (1989, p. 123) “A fórmula geral da motivação dos jogos é “competir, não vencer” (...).”

Vigotsky (1991), acredita que o jogo não é a atividade que mais ocorre na idade pré-escolar, no entanto, afirma que a mesma é a principal fonte de desenvolvimento das crianças que se encontram nessa faixa etária, criando assim, a chamada Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) da criança.

Este autor, defende que existem dois níveis de desenvolvimento presentes no processo de aprendizagem da criança: O nível de desenvolvimento real que diz respeito

às aprendizagens que a criança já adquiriu até ao momento da intervenção, sem apoio, e o nível de desenvolvimento potencial que diz respeito às aprendizagens que o indivíduo, neste caso a criança, vai conseguir adquirir após ter recebido uma intervenção mediada por outro indivíduo, mais experiente/competente, podendo este ser um par ou um adulto.

É entre esses dois níveis de desenvolvimento que Vygotsky (1991) identifica uma área potencial de desenvolvimento cognitivo, a que dá o nome de Zona de Desenvolvimento Proximal/Potencial. É nessa zona de desenvolvimento que o indivíduo mais experiente vai ajudar a criança a atingir metas de conhecimentos que outrora não conseguiu atingir sozinha. O brincar em conjunto permite que as crianças aprendam umas com as outras e aprendam com a sua heterogeneidade no que respeita a idades, competências, conhecimentos, pontos de vista.

Quando uma criança brinca ao faz-de-conta e imagina que é a mãe de outra criança, ela comporta-se como se fosse uma pessoa mais velha, ou seja, age num nível superior àquele em que se encontra, pois a mesma possui uma idade bastante inferior à do adulto em questão. Dessa forma, e segundo Vygotsky (1991, citado por Ottoni e Sforini, 2012, p.2) “(...) na brincadeira, (...), todas as “tendências do desenvolvimento” estão presentes em forma condensada”.

Para Vygotsky (1991, citado por Ottoni e Sforini, 2012, p. 2), a criança em idade pré-escolar, ao utilizar a imaginação, passa a “(...) atribuir um significado ao objeto em conformidade à situação lúdica, surgindo a ação sobre o objeto no campo das ideias.” Ou seja, durante a brincadeira, a criança pode atribuir ao objeto diversos significados e funções. Assim:

(...) um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas ideias e não pelos objetos. Isso representa uma tamanha inversão da relação da criança com a situação concreta, real e imediata, que é difícil subestimar seu pleno significado. A criança não realiza esta transformação de uma só vez por que é extremamente difícil para ela separar o pensamento (o significado de uma palavra) dos objetos (Vigotsky, 1991, p. 111).

Elkonin (2009) também possui teorias sobre a utilização do objeto por parte da criança. Este acredita que existem dois tipos de transferências durante o processo em que a criança aprende a usar e interagir com os objetos. Relativamente ao primeiro

tipo, “(...) a criança aprende a ação com o objeto e passa a utilizá-lo em outras condições. Elkonin exemplifica com a ação de a criança pentear o próprio cabelo e depois o da sua boneca.” (citado por Ottoni e Sforzi, 2012, p. 6) Já no segundo tipo, “(...) a criança realiza a ação com um objeto substitutivo; na ausência do pente, a criança passa a empregar um pedaço de madeira para pentear o cabelo.” (ibidem).

Kishimoto (2001, p. 18), concorda com Elkonin (2009) ao afirmar que “(...) um dos objetivos do brincar é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los.” É ao imaginar e dar um novo significado e uso aos objetos que a criança tem a possibilidade de manusear objetos que provavelmente jamais poderia fazê-lo se os mesmos fossem verdadeiros, como por exemplo, andar de carro, utilizar uma faca na cozinha para cortar o pão, beber café.

Assim podemos afirmar que as interações estabelecidas através e a propósito do brincar (com pares, com objetos, com adultos) são um meio poderoso para a criança construir significados partilhados, experimentar-se como pessoa na relação com outras pessoas, exercitando o sentido da sua autonomia, independência e regulação emocional. Segundo Silva, Marques, Mata, e Rosa, (2016, p.11):

Numa dinâmica de interação, em que se articulam as iniciativas das crianças e as propostas do educador, brincar torna-se um meio privilegiado para promover a relação entre crianças e entre estas e o/a educador/a, facilitando o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais e o domínio progressivo da expressão oral.

O brincar é assim uma estratégia potenciadora de múltiplas aquisições, em diferentes domínios do desenvolvimento da criança (social, cognitivo, afetivo, motor...) e um meio de viver a democracia entre iguais. As mesmas autoras referem que o brincar permite ainda:

(...) colaborar com os outros, desenvolver a criatividade, a curiosidade e o gosto por aprender, que atravessam todas as áreas de desenvolvimento e aprendizagem na educação de infância, constituindo condições essenciais para que a criança aprenda com sucesso, isto é, “aprenda a aprender (Silva, Marques, Mata, e Rosa, 2016, p. 11).

Segundo Toft (2018, p. 22), “O mundo do brincar é o mundo da democracia direta”, ou seja, durante uma brincadeira entre duas ou mais crianças, todas querem ditar as regras da brincadeira/jogo ou criar e planejar a brincadeira, no entanto, para que a mesma decorra da melhor maneira, rapidamente percebem que cada uma poderá participar na construção das regras de forma a que no final todos estejam de acordo, tendo cada criança, o seu próprio papel na brincadeira. Esta mesma autora, acredita que “No contexto do brincar, as crianças dão oportunidade umas às outras de planejar, dar e receber as suas próprias expressões estéticas.” (ibidem).

Na democracia direta, todas as crianças que participam na brincadeira fazem-no no papel de jogador, todas contribuem para o bom funcionamento do mesmo. O adulto poderá ou não intervir na brincadeira, no entanto, terá de participar como jogador e não no “(...) papel de tutores, educadores, professores ou pais. Devem participar no papel de jogador que é bem-vindo ao mundo do brincar, como os outros participantes.” (Toft, 2018, p. 22).

1.3. Dar tempo e espaço(s) para brincar na infância

Apesar do reconhecimento científico e pedagógico que o brincar tem hoje para e na vida da criança, existem alguns paradoxos sobre os quais é importante refletir. Referimo-nos ao excesso de segurança, por parte das famílias e da sociedade em geral, que está a afetar o crescimento das crianças, ligado ao desenvolvimento tecnológico que cada vez mais invade o quotidiano, afetando também as crianças.

As crianças passam muito tempo dentro de uma sala ou sentadas dentro de casa, quer seja a jogar com computadores ou tablets ou a brincar com os seus brinquedos. Cada vez passam menos tempo a brincar nos espaços exteriores, situação provocada, entre outros aspetos, pela organização dos espaços das cidades, pela proteção excessiva das crianças, pela sua ocupação em muitas atividades extracurriculares e pelo contacto, demasiado cedo, com as novas tecnologias. As formas de ocupação dos tempos livres são atualmente muito diferentes; outrora, as crianças passavam bastante tempo na rua a brincar com os seus amigos, reforçando laços e descobrindo espaços e formas criativas de os explorar. Infelizmente hoje isso não acontece, ou acontece com pouca frequência. Os pais têm cada vez mais receio em deixar os filhos brincarem na rua da sua residência com as crianças vizinhas, e “protegem-nas”, deixando-as ficar em casa.

As crianças estão a perder a infância, exatamente porque não estão a viver a rua, a cidade ou o campo.

As crianças estão cada vez mais tempo fechadas em casa e de preferência sentadas em frente a um ecrã. Estudos revelados pelo professor Carlos Neto numa das suas conferências (14 de Dezembro de 2017, ESE, Setúbal), mostram que estamos a viver uma situação dramática com repercussões gravíssimas quer na saúde física, quer na saúde mental das crianças, uma delas está relacionada com a obesidade infantil, as crianças estão a ganhar cada vez mais peso e não estão a praticar a atividade física necessária para o seu bem-estar físico. Os diabetes em crianças também são cada vez mais frequentes.

“Na sequência desta maior atenção à criança, não obstante as melhorias no seu tratamento e bem-estar, assistimos progressivamente ao confinamento da infância a espaços sociais condicionados, arquitetados e controlados pelos adultos.” (Vale, 2013, p. 11) Assim é importante e necessário otimizar e desenvolver a autonomia das crianças relativamente ao adulto, no entanto, o que é certo, é que as crianças são maioritariamente vistas, aos olhos da sociedade, como sendo seres “(...) biologicamente imaturos, culturalmente ignorantes, socialmente incompetentes, moralmente irresponsáveis, cognitivamente irracionais.” (Ferreira e Sarmento, 2008, p. 65) Neste sentido, muitas vezes as crianças são privadas “(...) de lidar com espaços menos normalizados, menos assépticos, ou seja, potencialmente perigosos.” (Vale, 2013, p. 11).

Para Bilton, Bento e Dias (2017, p. 70):

Através das experiências de risco, a criança aprende a lidar com o medo, percebe quais as consequências da sua ação e ganha confiança para tomar decisões. Experiências como trepar a uma árvore (...), assumem-se como autênticas aventuras para crianças de 2 anos, fortalecedoras de autoestima e confiança pessoal.

Cair e cometer erros também faz parte do desenvolvimento da criança, é a errar que aprendemos e, dessa forma, é necessário permitir que a criança erre, não a “protegendo” demasiado. Holt (1991, citado por Moyles, 2006, p. 16) defende que o brincar “(...) possibilita [à criança de aprender] a viver com o não saber, pois todos reconhecemos prontamente que aprendemos mais efetivamente por meio de tentativa e erro.”

Quando as crianças entraram em contato com materiais e objetos em desuso e de origem natural, os adultos começaram a preocupar-se com a segurança e saúde das mesmas, proibindo o seu manuseamento e fazendo com que estas percam o desejo de exploração. É necessário que os adultos deem espaço e tempo às crianças para que estas explorem o mundo que as rodeia mesmo que existam riscos, pois a criança precisa de “Aprender a conhecer os perigos e os riscos lidando com eles ensina a criança a proteger-se, a conhecer os seus limites e avaliar o ambiente que a cerca, levando-a a agir de modo mais controlado perante novas situações.” (Vale, 2013, p. 12). Lembra-nos Prott (2010), “(...) que uma instituição em que nada acontece pode ser perigosa para as crianças porque lhes dá poucas possibilidades de aprenderem a ser independentes.” (ibidem).

É necessário que deixemos as crianças brincar livremente no espaço exterior pois é através dessas brincadeiras que:

(...) as crianças terão a possibilidade de manipular materiais contínuos e descontínuos, aperfeiçoar o conhecimento do seu corpo e das suas possibilidades, subindo, descendo, deslizando, e também de participar em atividades sociais e de aprendizagens cuidando, regando flores e plantas (...)
(Borrás, 2002, p. 177).

Brincar no espaço exterior dá à criança possibilidade de desenvolver brincadeiras que se estivessem dentro de uma sala não o poderiam fazer, ajudando a otimizar o seu desenvolvimento. Segundo Carruthers (2010, citado por Moyles, 2010, p.195) o espaço exterior é bastante importante para:

O desenvolvimento de aspetos físicos e habilidades motoras; (...) o fortalecimento da saúde, tanto física quanto mental, das crianças e da equipe (menos stressante, menos barulhento), o desenvolvimento de resistência (por exemplo suportar mudanças climáticas, condições meteorológicas, vento, etc.; (...), aumento da auto estima; [e por fim] todos os dias as crianças se depararam com novos desafios.

Ao falarmos do brincar, quer seja no espaço interior ou exterior, inevitavelmente temos de falar dos direitos naturais das crianças, direitos esses que muitos profissionais de educação não conhecem ou simplesmente não os levam em consideração.

Gianfranco Zavalloni é o autor do manifesto dos direitos naturais das crianças, este mesmo autor apresenta uma outra perspectiva dos direitos das crianças ao acrescentar direitos que, na sua visão, são bastante importantes e essenciais na vida e desenvolvimento da criança. Dessa forma, Zavalloni (2009, p.28) num artigo de sua autoria, afirma que:

Ao trabalhar como educador e depois como diretor de escola, percebi que quase todas as crianças da Europa de meios abastados gozam dos direitos estabelecidos pela CDCNU (educação, saúde, jogo...) E, apesar disso, essas e outras crianças não beneficiam do que chamei “direitos naturais”.

Zavalloni (2009) apresenta, no seu manifesto, diversos direitos que considera essenciais para o desenvolvimento da criança, nomeadamente: O direito ao lazer; o direito a sujar-se; o direito de cheirar; o direito ao diálogo; o direito de usar as mãos; o direito a um bom começo; o direito à rua; o direito à natureza em estado selvagem; o direito ao silêncio e o direito aos matizes.

Não deveria ser necessário criar este manifesto pois estes direitos são inerentes à infância e ao seu desenvolvimento. Quando pensamos em crianças pensamos automaticamente em brincar, sujar, cheirar, manusear de diversas formas os materiais, pois é isso que uma criança faz, é natural.

Todos nós já presenciámos situações em que uma simples palavra (como por exemplo: não) e/ou uma simples frase (como por exemplo: não faças isso que ainda te magoas; vais sujar a roupa toda; sai já daí; olha que a tua mãe ralha se rasgares as calças) têm um impacto significativo na evolução da criança pois estão a condicionar o seu desenvolvimento motor. “A vigilância constante irá lesar o desenvolvimento pessoal.” (Prott, 2010, p. 21).

Ao ler o artigo da educadora Maria Vale (2013, p. 11) referente ao brincar no exterior, percebi que o facto de as crianças brincarem com certos materiais perturbava-a, deixando-a preocupada com a segurança das mesmas, levando-a a proibir o grupo de brincar com esse tipo de material.

Quando focámos a nossa atenção no investimento que as crianças dedicavam aos materiais e objetos em desuso, bem como a outros materiais naturais (lenha, paus, pedras, folhas, ervas), as questões de defesa, proteção e segurança da criança vieram ao de cima, sobrepondo-se, ou mesmo limitando,

o seu natural interesse pela exploração, levando-nos a impedir o manuseamento de tais materiais.

Vale (2013, p. 12) designa como sendo “Questões de defesa, proteção e segurança da criança”, pois todas as frases proferidas pelo educador com o intuito de “proibir” o manuseamento de materiais e deslocamento das crianças para certos locais estão a condicionar, proibir, aprisionar o corpo, quando ele nasceu para ter liberdade e ter autonomia.

Devemos assim, dar liberdade às crianças e deixá-las explorar novos espaços à sua vontade, “Se assim não for, o correto desenvolvimento da criança, e particularmente a sua aprendizagem a lidar com situações perigosas estará comprometida.” (Vale, 2013, p. 12).

Dessa forma, o brincar é um direito da criança e é bastante importante para o seu crescimento enquanto pessoa em desenvolvimento. É imprescindível para o seu bem-estar e, sobretudo, para se sentir feliz. Assim, é necessário que as instituições de educação tenham atenção e deem tempo suficiente a esses momentos do dia. Em 2013, a Comissão dos Direitos das Crianças das Nações Unidas publicou uma declaração oficial (comentário geral n.º 17) em que afirma que brincar é: “fundamental para a qualidade da infância, para o direito das crianças de se desenvolverem da melhor maneira, para a promoção da resiliência e a realização de outros direitos.” (Casey, 2015, p. 10).

Também a Convenção sobre os Direitos da Criança explicita a importância e necessidade de garantir o brincar e o tempo livre na infância, como está expresso no seu artigo 31.º

Art. 31. 1. Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística. 2. Os Estados Partes respeitam e promovem o direito da criança de participar plenamente na vida cultural e artística e encorajam a organização, em seu benefício, de formas adequadas de tempos livres e de actividades recreativas, artísticas e culturais, em condições de igualdade (p. 22).

O brincar é fundamental para o desenvolvimento da criança a diversos níveis, e não sendo só fundamental, o brincar é um direito da criança e obrigatório em qualquer

infância. Assim sendo, e segundo Ferronato, Bianchini, & Proscêncio (2017, p.455) podemos afirmar que:

O brincar é juridicamente um direito de liberdade da criança que é reconhecida como pessoa com interesses, desejos e vontades muito singulares. Por isso, deve ser garantido já que é sua realidade bem como um elemento indispensável para que ela se desenvolva de forma plena e saudável. O brincar é a manifestação da liberdade da criança e é reconhecido como um direito porque somente ela pode exercê-lo por si contando com o apoio, o respeito e o estímulo do adulto.

2. O educador e a gestão do currículo

Cada educador tem a sua própria intencionalidade e metodologia, que vai caracterizar a sua intervenção profissional revelando aquilo em que acredita e o porquê de agir e reagir de certo modo, as opções que vai tomando na intervenção com as crianças, as equipas e as famílias. Dessa forma, é importante que o mesmo pense de forma introspectiva no que diz respeito às “(...) concepções e valores subjacentes às finalidades da sua prática: papel profissional, imagem de criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem.” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 13).

Assim, a intervenção do educador é cimentada nas suas crenças e perspetivas, na adoção de um modelo pedagógico, sendo ainda enquadrada por documentos que regulamentam as suas funções e o seu perfil, bem como na natureza do seu currículo, que deve ser sustentado nas OCEPE (2016) entendidas como um documento de apoio à prática pedagógica dos profissionais da educação pré-escolar. No que respeita à intervenção em creche, ainda que não existam orientações pedagógicas, o educador apoia-se em documentos oficiais emanados pelo Ministério da Segurança Social e Solidariedade, como por exemplo, o Manual de Processos-Chave em Creche, bem como a adoção de abordagens com princípios e práticas direcionados para as crianças com idades entre os 0 e os 3 anos de idade.

No enquadramento da profissão do educador de infância, o Decreto-Lei n.º 241/2001, anexo n.º1, no que respeita ao perfil, é referido:

“1 — Na educação pré-escolar, o perfil do educador de infância é o perfil geral do educador e dos professores do ensino básico e secundário, aprovado em diploma próprio, com as especificações constantes do presente diploma, as quais têm por base a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem daquele perfil.

2 — A formação do educador de infância pode, igualmente, capacitar para o desenvolvimento de outras funções educativas, nomeadamente no quadro da educação das crianças com idade inferior a 3 anos.”

Este decreto estabelece ainda que, o educador: “ (...) concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.” e ainda que “ (...) mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo.”

A este propósito, Marchão (2012, p.102) afirma que:

(...) este perfil estrutura-se nas seguintes dimensões: *concepção e desenvolvimento do currículo; integração do currículo*. Salienta-se no perfil específico do educador de infância, a necessidade de saber e ser capaz de criar e gerir um ambiente educativo e de aprendizagem (tempo, espaço e recursos) que promova para as crianças oportunidades de aprendizagem, com intencionalidade e qualidade, reportando as Orientações Curriculares e que tenha como ponto de partida a própria criança, as suas concepções e histórias de vida.

Esta mesma autora acredita que, compete ao educador “(...) aceitar a criança, ouvi-la, valorizá-la e ajudá-la a integrar um grupo valorizando o individual num contexto coletivo.” (p.80) Dessa forma, o educador é um elemento chave na construção do currículo, sendo responsável pelo processo de desenvolvimento de cada uma das crianças. Na sua intervenção, independentemente de diferentes modelos adotados, o educador deverá ter em atenção os princípios pelos quais se rege, sabendo que eles vão determinar todo o ambiente educativo vivido na sala e na instituição.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), evidenciam quatro princípios da pedagogia para a infância, nomeadamente: 1. O desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança; 2. Reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo; 3. Exigência de resposta a todas as crianças; 4. Construção articulada do saber. (pp. 8, 9 e 10).

Relativamente ao quarto princípio, pois este está intimamente ligado ao brincar, o mesmo salienta que o “(...) brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender.” (Silva, Marques, Mata, e Rosa, 2016, p. 10) Ou seja, é necessário refletir sobre o brincar como uma estratégia e um meio utilizado pela criança para adquirir conhecimentos e competências de forma natural e livre e não como estratégia para a criança estar ocupada e entretida.

Dessa forma, “Também ao brincar, a criança exprime a sua personalidade e singularidade, desenvolve curiosidade e criatividade, estabelece relações entre aprendizagens, melhora as suas capacidades relacionais e de iniciativa e assume responsabilidades.” (idem, p. 11).

2.1. Construir um currículo participado com as crianças

No que respeita à construção do currículo, uma das funções do educador diz respeito à organização do ambiente educativo (organização do espaço, rotinas, interações...) determinantes para o tema deste projeto, dado que estes são fatores que condicionam o tempo de brincar das crianças.

Relativamente a este domínio, o educador, enquanto gestor do currículo, deve:

[Organizar] o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas; [disponibilizar e utilizar] materiais estimulantes e diversificados; [proceder] a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada; [mobilizar e gerir] os recursos educativos; [criar e manter] as necessárias condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças (Decreto-Lei n.º 241/2001, artigo 3.º, anexo 1).

Também as OCEPE sugerem a relevância da organização do ambiente educativo, salientando a importância dos espaços e dos materiais para que estes sejam “(...)

[estimulantes e promovam] aprendizagens significativas e diversificadas, que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades [e que façam sentido para as crianças].” (Silva, Marques, Mata, e Rosa, 2016, p. 13) Desta forma, para além da proposta de organização do espaço e do tempo, o educador precisa de estar atento à forma como as crianças interagem e utilizam os recursos da sala, reconhecendo e valorizando a sua autonomia, interesses e necessidades.

O educador precisa de ter a consciência que a criança é autónoma para usufruir dos materiais dispostos na sala para poder realizar e criar as suas brincadeiras de forma espontânea, criativa e livre. “Cabe-lhe então, proporcionar experiências diversificadas e enriquecedoras, a fim de que as crianças possam fortalecer sua autoestima e desenvolver suas capacidades.” (Ostetto, 2013, p. 31).

Neste sentido o educador deve adotar uma atitude de observação atenta e implicada, reforçando a participação direta e ativa das crianças na participação do currículo, nomeadamente na utilização do tempo, espaços e materiais e ainda na sua reorganização e funcionamento.

Tal como referido no segundo princípio das OCEPE (Reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo), isto significa:

Reconhecer a “(...) criança como sujeito e agente do processo educativo (...) [dando-lhe] (...) o direito de ser consultada e ouvida, de ter acesso à informação, à liberdade de expressão e de opinião, de tomar decisões em seu benefício e do seu ponto de vista ser considerado.” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 9).

Na linha das pedagogias participativas, que salientam o papel da criança como co construtor do currículo, Oliveira-Formosinho, Andrade, & Gambôa (2009), salientam:

A atividade da criança é questionar, participar na planificação das actividades e projetos, investigar, cooperar. O papel do professor é organizar o ambiente, escutar, observar para planificar, documentar, avaliar, formular perguntas, estender os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direção à cultura. (p. 8).

Os mesmos autores chamam a atenção para três grandes pontos que precisam de ser valorizados no processo de construção e desenvolvimento de uma pedagogia

participativa e que “(...) condicionam a qualidade do quotidiano e estruturam a organização do trabalho no jardim de infância – O espaço pedagógico; o tempo pedagógico; as interações e relações pedagógicas.” (ibidem).

Assim, mais do que propor atividades ou situações muito orientadas, com objetivos predeterminados, o educador centra-se numa observação cuidadosa, que lhe permitirá conhecer e entender as necessidades e interesses das crianças, o tipo de brincadeiras presentes, mobilizando o que observa como ponto de partida para a construção e desenvolvimento do currículo. É através dessa recolha de informações, que o educador vai conhecendo o ambiente da sala e as crianças. De acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p.13):

Observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação. Porém, essa observação não se pode limitar às impressões que os/as educadores/as vão obtendo no seu contacto diário com as crianças, exigindo um registo que lhes permita contextualizar o que foi observado e situar essas informações no tempo. Anotar o que se observar facilita, também, uma distanciação da prática, que constitui uma primeira forma de reflexão.

A observação e o registo de informações são, assim, duas ações (entre outras) fundamentais para um educador de infância. É através de um olhar atento que o educador vai tendo ao longo do dia, que vai conhecendo cada uma das crianças e o grupo, os seus interesses, os gostos, as dificuldades, as capacidades e competências. Dessa forma, o educador consegue organizar o espaço e os materiais, de forma mais significativa e em cooperação com as crianças.

Teixeira e Ludovico (2007, p.47) referem a este propósito que “Observar cada criança e o grupo em geral é uma prática necessária para conhecer as capacidades, interesses e dificuldades das crianças (...). A observação constitui, na educação pré-escolar, a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo.” Neste sentido, a forma como o educador perspetiva e aproveita as observações para mobilizar a participação das crianças e integrar o brincar no currículo é uma questão determinante na sua intervenção, apoiada e articulada com a adoção de um modelo pedagógico.

Apresentarei de seguida uma síntese de dois modelos preponderantes nos contextos de estágio, analisando para além de alguns aspetos gerais, a organização dos espaços, dos materiais e do tempo, enquanto elementos desafiadores ou não do brincar das crianças.

Modelos Pedagógicos:

O modelo High/Scope é “(...) uma abordagem aberta, de teorias de desenvolvimento e práticas educacionais, que se baseia no desenvolvimento natural das crianças.” (Gomes, 2014, p. 57) O modelo é baseado nas teorias de Piaget e centra-se especialmente na Aprendizagem Ativa, sendo que dá prioridade às experiências com pessoas, objetos, eventos e ideias. Segundo Taylor e Brickman (1996, p. 4), “As crianças aprendem mais quando encorajadas e a explorarem, a interagirem, a serem criativas, a seguirem os seus próprios interesses.”

Este modelo insere-se numa abordagem construtivista do desenvolvimento. A criança é considerada como um aprendiz ativo pois é ela própria que planeia as suas atividades, desenvolve, analisa e reflete sobre as mesmas, dessa forma, e segundo este modelo, irá aprender melhor. O modelo High/Scope defende que as crianças devem ter uma participação ativa no seu desenvolvimento pois as crianças aprendem fazendo. Segundo Taylor & Brickman (1996) e Hohmann e Weikart (2003, citado por Gomes, 2014, p. 58):

Para que a aprendizagem aconteça, é necessário proporcionar inúmeras oportunidades de ação («experiências-chave») a fim de que o sujeito realize experiências altamente significativas e possa explorar diversos materiais

O Modelo High/Scope tem como principal objetivo ajudar as crianças em diversos domínios. Segundo os mesmos autores, este modelo ajuda as mesmas:

- “- A serem mais autónomas, mais livres, capazes de tomarem decisões (...);
- A tornarem-se independentes, responsáveis e seguras (...);
- A aprenderem a planear muitas das suas atividades, levá-las a cabo e trocarem ideias e experiências com outras crianças (...);

- A aprenderem, através da interação ativa com outras pessoas, com matérias, acontecimentos e ideias;

- A adquirirem conhecimentos e competências em áreas importantes do desenvolvimento humano, como a representação recreativa, a língua, a iniciativa e relações sociais, movimento, música, classificação, seriação, Matemática, espaço e tempo.” (p. 73).

No modelo High/Scope, o currículo é contruído para as crianças, no entanto, não existe um programa estrutural e sequencial de tarefas e conteúdos pelo o qual os educadores se seguem, ou seja, os mesmos criam apenas um quadro geral em que se seguem para desenvolver um programa de atividades direcionado e adaptado ao grupo de crianças da sala. Segundo Taylor e Brickman (1996, p. 3):

Emboras as linhas-mestras do curriculum sejam concretas e para aplicação prática, elas não determinam o programa do dia-a-dia: os detalhes dos materiais, do planeamento do tempo e das atividades de cada dia são elaboradas, caso a caso, pelo pessoal de cada programa.

No que diz respeito ao modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM), as crianças colaboram com os educadores em todos os sentidos, como por exemplo, na construção do currículo, na organização do espaço educativo, na escolha de temas e atividades, etc.

Segundo Grave-Resendes (1989 citado por Folque, 2014, p.54), este modelo propõe um currículo baseado em problemas e motivações da vida real, ou seja, “(...) as experiências de vida e o saberes de cada criança constituem a base da aquisição de novos conhecimentos.”

No MEM, todas as crianças do grupo estão envolvidas nas aprendizagens, colaboram entre si, com os educadores e com os outros adultos da instituição.

Niza (1998, citado por Folque 2014, p.54) acredita que, “A gestão cooperada da vida do grupo e do currículo é um aspecto essencial do *ethos* democrático do modelo do MEM.” Para apoiar esta gestão, o modelo instituiu o conselho de educação cooperativa, que se realiza diariamente de manhã e à tarde onde, em conjunto, crianças e adultos, planificam e avaliam o dia. Este conselho é realizado também no final da semana,

analisando-se para além do que foi feito, o que correu bem e menos bem, permitindo às crianças uma análise dos seus comportamentos e a reconstrução de regras democráticas de funcionamento.

No MEM, o planeamento e a avaliação estão interligados, Niza (1996, citado por Folque, 2014, p.55) afirma que “(...) a avaliação é considerada como um meio de aprendizagem”. Dessa forma, e com o intuito de apoiar essa mesma aprendizagem e a vida do grupo, o MEM desenvolveu um conjunto de instrumentos para serem utilizados pelo educador e pelo grupo, aos quais deu o nome de “instrumentos de pilotagem”. Existem vários tipos de instrumentos de pilotagem no MEM que são essenciais para um bom funcionamento da sala e do grupo, nomeadamente: Mapa de presenças, mapa de atividades, inventários, diário de grupo, mapa de regras de vida e quadro de distribuição de tarefas.

O modelo High/Scope assemelha-se, em alguns parâmetros, ao modelo do Movimento da Escola Moderna pois ambos possuem, por exemplo, uma rotina diária, ambos dão importância e preocupam-se em atender à diferença e a “(...) promoção de um tempo de Trabalho Individual/Autónomo, são muito semelhantes.” (Gomes, 2014, p. 160) Uma das diferenças entre estes dois modelos é o facto de o modelo High/Scope ter influência piagetiana e estar direccionado para a autonomia e independência do sujeito, enquanto que o modelo do MEM dá importância à cooperação, quer seja entre criança-criança, criança-adulto ou criança-comunidade, o objetivo é promover a aprendizagem através de um maior enfoque social.

Relativamente ao tempo de trabalho individual de cada modelo, apesar de ambos o possuírem, no modelo High/Scope esse mesmo tempo é disponibilizado para que o individuo possa refletir sobre “(...) o seu desenvolvimento individual, na sua capacidade de planear, fazer e rever.” (Gomes, 2014, p. 161), já no modelo do MEM, tendo este uma influência do socio-construtivismo vygotskyano, o enfoque está no “(...) desenvolvimento da capacidade de cada aluno perceber a sua posição face às aprendizagens e trabalhar sobre elas, havendo responsabilização e compromisso com os pares (...)”. (ibidem, p. 161) Estes mesmos modelos têm ainda duas outras semelhanças, a organização do espaço da sala e a rotina diária.

- **A organização do espaço e das rotinas para brincar:**

As crianças começam, desde muito cedo, a possuir regras e rotinas diárias em casa, e nas instituições de educação infantil isso não difere. Para Coutinho, Day, Wiggers, e (orgs) (2012, p.88), “A rotina está presente na vida de todas as pessoas: tem-se hora para acordar, para dormir, para fazer as refeições, para a higiene, hora para ir ao trabalho.” Dessa forma, existe também toda uma rotina presente nas salas de creche e jardim de infância, que permitem às crianças ter segurança e autonomia para saber como decorre o seu dia, mas que muitas vezes, condiciona e interfere no tempo que as crianças necessitam para brincar.

No MEM, existe uma forma específica de organizar o espaço da sala. Cada sala possui diversas áreas que dão oportunidade à criança de explorar e experimentar vários tipos de materiais em diferentes contextos. O MEM propõe a organização do cenário pedagógico através das seguintes áreas: Laboratório de ciências e matemática; Atelier de artes plásticas; Oficina da escrita e reprodução; Área da biblioteca e da documentação; Área da dramatização e do faz-de-conta; Área das construções e da carpintaria e Área de cultura alimentar.

Todos os materiais são organizados de forma a que as crianças tenham acesso aos mesmos sem necessitarem de ajuda para os utilizarem. Segundo Niza (1996, citado por Folque, 2014, p.57) os materiais que estão inseridos na sala são escolhidos ao pormenor “(...) dando-se prioridade a materiais reais em detrimento de “brinquedos” (por exemplo, martelos e chaves de parafuso verdadeiras na Área da Carpintaria), no sentido de conseguir uma boa qualidade do trabalho”.

O modelo High/Scope, à semelhança do modelo do MEM, também possui uma sala dividida por áreas. A sala, normalmente, é dividida em cinco ou mais áreas distintas sendo que estas podem ter a seguinte designação, “Leitura e livros”, “Matemática”, “Ciência”, “Artes”, “Jogos e Construções”, “Computadores” e “Expressão Dramática”. Todas essas áreas possuem materiais que estão disponíveis e acessíveis ao grupo de crianças sempre que as mesmas os queiram utilizar. Na creche, estas áreas são adaptadas à idade das crianças, não existindo a da matemática, das ciências e do computador.

No que diz respeito às rotinas, cada modelo pedagógico tem a sua forma de organizar a rotina ou agenda diária, no entanto, é necessário não nos esquecermos que as crianças precisam de ter tempo para brincar, dessa forma, é imprescindível que, durante os diferentes momentos do dia, exista tempo de brincadeira. A rotina diária, segundo

Gomes (2014, p. 90), organiza o dia da criança em vários momentos, nomeadamente: “Tempo de acolhimento”, “Planear-fazer-rever”, “Tempo em pequeno grupo”, “Tempo em grande grupo”, Tempo de exterior”, “Transições” e “Alimentação e repouso” (ibidem). Neste modelo, as crianças podem escolher, no tempo de “planejar” as suas brincadeiras nas diferentes áreas, sendo de uma forma geral, incentivadas e respeitadas na sua autonomia e escolhas.

No modelo do MEM, a agenda semanal é construída e atualizada em “conselho de cooperação” consoante o plano diário e semanal, também ele construído em cooperação com as crianças e com os adultos. Assim como no modelo anterior, as crianças possuem o tempo de “atividades e projetos” em que escolhem, registando no mapa de atividades, as suas opções nas diferentes áreas. Muitas vezes e como “marca” deste modelo o envolvimento em projetos (planeados pelas crianças e adultos), retira algum tempo a opções mais direcionadas para um brincar “mais livre”. Assim, é também necessário criar vários momentos de brincadeira durante atividades e tarefas, de forma a que as crianças possam usufruir do brincar de uma forma mais regular.

Atendendo à importância que o brincar tem para a vida da criança, é necessário saber conjugar o tempo dedicado aos momentos de brincadeira e o tempo dedicado a outros momentos do dia da criança, e isso por vezes é difícil, o que exige do educador uma forte convicção quanto ao tempo dedicado ao brincar.

2.2. Reconhecer o brincar e brincar em conjunto

Durante o momento de brincadeira, o adulto poderá ou não intervir na ação da criança. No entanto, hoje em dia, ainda existem adultos que preferem não se envolver nas brincadeiras das crianças ou porque não têm disponibilidade, não reconhecem o brincar como atividade significativa ou porque estão ocupados a trabalhar com pequenos grupos, em atividades por si planeadas. Para além de intervir ou participar na brincadeira da criança, é necessário que o educador observe a mesma de modo a perceber qual o melhor momento para interagir. Segundo Coelho e Tadeu (2015, p.113):

É importante que os educadores estejam atentos às brincadeiras livres das crianças, na medida em que, pode fornecer as informações necessárias para

adaptar o ambiente educativo, as atividades e o apoio, de forma a contribuir para um desenvolvimento íntegro e de excelência.

Neste sentido, compete ao educador ir treinando o seu olhar e a sua sensibilidade para saber com quem e de que modo a sua intervenção é necessária no brincar, salvaguardando sempre o respeito pela individualidade e aprendizagem de cada criança.

O educador é visto, pela criança, como um modelo que influencia o seu desenvolvimento pessoal e social, exigindo-lhe que seja o mais respeitador possível para não impor decisões às crianças, de como brincar ou fazer determinada ação. No entanto, o educador deve apoiar as crianças orientando o processo de aprendizagem e participando, sempre que possível, nas brincadeiras do grupo, como um companheiro mais velho, mostrando-se atento e solícito. É estando perto da ação que o educador tem a possibilidade de observar as brincadeiras espontâneas criadas pelas crianças. Segundo Gaspar (2010), esses são dos poucos momentos em que elas podem ter a completa atenção por parte do adulto. Dessa forma, o educador mostra às crianças o seu interesse pelas suas ações, pelo seu gosto, apoiando as suas ideias e vontades relativamente aos momentos de brincadeira. Apesar de, por vezes, não existir tempo para dar atenção a cada uma das crianças individualmente, é importante que se faça um esforço para que isso aconteça. Para as crianças, esses momentos são muito importantes e fortalecem a relação entre si e a educadora, assim como a autonomia das mesmas, fazendo com que estas ganhem mais confiança e se aventurem na exploração e descoberta de novos materiais, espaços, entre outros, desenvolvendo assim a sua criatividade e imaginação.

Durante a brincadeira, e sendo o educador participante, este não deverá dar instruções, impor, nem fazer correções no decorrer da ação pois “(...) no brincar não há erros.” (Gaspar, 2010, p. 9) O educador deve encorajar as crianças de modo a que estas se sintam à vontade no espaço da sala para concretizar as brincadeiras que assim desejarem. Poderá, no entanto, interagir e participar na brincadeira através da realização de pequenos comentários relativamente às ações das crianças, questionando-as acerca da brincadeira em si, de forma esporádica, para não gerar pressão e ao mesmo tempo intensificar as interações entre crianças e entre criança-adulto. Segundo Gaspar “(...) as perguntas exigem que as crianças digam ao educador o que estão a fazer e ocorrem, em geral, antes de elas sequer terem tido oportunidade de explorar as suas próprias ideias.” (idem, p.10).

Desta forma, é importante que o educador não se interesse apenas pelo resultado final da ação, mas sim por todo o processo, pois apesar do brincar promover diferentes competências relativamente ao desenvolvimento e aprendizagem, a forma como a criança adquiriu e desenvolveu essas aprendizagens e competências é o mais importante. Hohmann e Weikart (2003, p. 88) defendem que, os educadores precisam de compreender que “(...) através da brincadeira, estão a apoiar o processo de aprendizagem pela acção e o desejo espontâneo da criança em aprender.”

É através da envolvimento do educador nas brincadeiras que este consegue construir uma relação com a criança em que a base é a confiança. Segundo Post & Hohmann (2011, p. 62), “O facto de as crianças estarem rodeadas por pessoas que conhecem e em quem confiam permite-lhes explorarem as novidades e os desafios que promovem o crescimento.”

Através dessa confiança, o educador conseguirá, futuramente, fazer uma melhor gestão de conflitos entre crianças facilitando e melhorando assim a relação das mesmas nos momentos de brincadeira. Se a criança possuir uma relação de confiança com o educador, perceberá que o adulto se importa com ela e que escuta as suas ideias, as suas preocupações, as suas tristezas, sentindo que o adulto faz parte do grupo. Gomes (2017, p.29), afirma que:

Esta relação de confiança deve pautar-se pela positividade, reciprocidade, consistência e continuidade. Ou seja, é fundamental a criação de um clima de segurança, de um apoio contínuo às intenções da criança, através do respeito pelos seus conhecimentos, interesses e ideias.

Mesquita-Pires (2007, p. 179), defende que a interação deve ser desenvolvida num clima favorável em que seja possível promover e desenvolver o bem-estar da criança “(...) na sua autonomia; a adequação da linguagem às necessidades do grupo; e o respeito e a valorização pelas ações das crianças, demonstrando também capacidade de se envolver afetivamente com elas.”

É também, através do brincar, que o adulto tem a possibilidade de intervir no processo de aprendizagem da criança, dando o seu apoio e ajudando a mesma a construir novos conhecimentos e a ultrapassar dificuldades. Durante o momento de brincadeira, a criança desenvolve diversas capacidades, o adulto, por sua vez, deverá aproveitar esses momentos para interagir com a criança tornando-se assim, um mediador no processo de

aprendizagem e criando, segundo Vygotsky, uma zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

Vygotsky criou o conceito de interação social onde Morrison (1993, citado por Fino, 2001, p. 7) defende que “(...) a aprendizagem é um processo social e o conhecimento algo socialmente construído.” Desta forma, na perspectiva de Vygotsky, o educador, ao exercer, aplicando a ZDP, assiste a criança, proporcionando-lhe apoio e recursos de modo a que esta consiga integrar conhecimentos mais elevados do que lhe seria possível sem ajuda e sem intervenção do adulto ou parceiro.

Para reconhecer o brincar e brincar em conjunto, o educador deverá entender o brincar como uma atividade séria por parte da criança, e o seu papel nas brincadeiras, assumindo-se como um adulto desafiador de novas aprendizagens e interações ricas e significativas. Terá ainda de equacionar a construção do seu currículo como um processo participado onde o brincar possa ser “um meio privilegiado de aprendizagem que leva ao desenvolvimento de competências transversais a todas as áreas de desenvolvimento e aprendizagem.” (Silva, Marques, Mata, e Rosa, 2016, p. 12).

Capítulo II – Metodologia de Investigação

1. Metodologia

Começamos por definir a palavra metodologia. Segundo o Dicionário da Língua Portuguesa, esta é a “parte lógica que estuda os métodos das diversas ciências, segundo as leis do raciocínio.” (Costa e Melo, 1998, p. 1088).

Sendo este um relatório de um projeto de investigação, a metodologia torna-se fundamental para a realização do mesmo. Neste segundo capítulo, irei abordar a investigação-ação e a investigação qualitativa. Desta forma, efetuei várias pesquisas e leituras no que diz respeito a este tipo de investigação de modo a consolidar e adquirir novos conhecimentos.

Construí uma questão de partida para assim poder dar início à minha investigação. Para auxiliar a minha pesquisa, tive como referência algumas questões que me ajudaram na realização deste projeto:

- O que é o brincar?
- Qual a importância do brincar?
- Porque é tão importante brincar nos espaços exteriores?
- Qual o papel do educador nas brincadeiras das crianças?
- Como pode o educador intervir na construção do currículo que potencie o brincar?

Todas estas questões foram questões auxiliares que permitiram sustentar e dar exequibilidade à minha pergunta de partida: “Como promover o Brincar na Creche e no Jardim de Infância?”

1.1. Investigação Qualitativa

O principal objetivo desta metodologia é compreender melhor “(...) o comportamento e experiência humanos. (...) compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 70). Esta metodologia é pouco experimental, em contraste com a quantitativa.

Bogdan e Biklen (1994) definem cinco grandes características essenciais neste género de investigação: 1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; 2. A investigação qualitativa é descritiva; 3. Os investigadores interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; 4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; 5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal: Os investigadores necessitam de estar presentes nos locais em que a investigação irá decorrer com o objetivo de esclarecer questões educativas, pois “(...) os investigadores qualitativos assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre, deslocando-se, sempre que possível, ao local de estudo.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48) Uma vez que existe um contacto direto com os sujeitos, os investigadores qualitativos precisam de interagir com os mesmos de forma natural e não de uma forma intrusiva ou ameaçadora. Se as pessoas forem tratadas como “sujeitos de investigação” vão se comportar como tal o que é bastante diferente do modo como normalmente se comportam.

A maioria dos investigadores qualitativos utilizam, como instrumento de recolha de informações, um simples bloco de apontamentos e uma caneta ou lápis. Para além de anotarem todas as suas observações, os investigadores complementam os seus dados com as informações recolhidas através do contacto direto com os sujeitos.

2. A investigação qualitativa é descritiva: Os dados que são recolhidos durante o decorrer da investigação são guardados em formato digital (vídeo e fotografia) ou através de palavras, excluindo a utilização de numeração. O facto de os investigadores qualitativos abordarem o mundo de uma forma minuciosa faz com que não percam detalhes importantes como por exemplo, os gestos, as piadas, a decoração de uma sala ou até mesmo quem participa numa conversa. “A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 49).

3. Os investigadores interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos: O resultado final é importante para o investigador, no entanto, é através do processo que o mesmo constrói novas aprendizagens e coloca em prática os seus conhecimentos e competências, deste modo, é importante que o investigador não vá

por atalhos e caminhos mais curtos, pois dessa forma, o resultado final pode ser afetado e não ter a fiabilidade que um processo mais demorado e trabalhoso poderá fornecer. Para o investigador entender certas atitudes tem que observar ou estudar o que originou as mesmas.

Por exemplo, em estudos relativos ao ensino integrado em escolas, os investigadores estudaram primeiro as atitudes dos professores para com determinadas crianças, estudando posteriormente o modo como tais atitudes eram traduzidas nas interações diárias e como estas representavam as atitudes iniciais (Bogdan e Biklen, 1994, p. 49).

4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva: Os investigadores “Não recolhem dados ou provas com o objectivo de confirmar ou informar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando.” (idem, p. 50) Vão construindo a sua investigação à medida que observam e analisam todas as informações previamente recolhidas.

5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa: Os investigadores questionam constantemente os sujeitos de investigação com o intuito de perceber o que é que experimentam e como é que interpretam as suas vivências. “O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respetivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra.” (idem, p. 51).

1.2. Investigação-Ação

São vários os autores que esclarecem os diferentes objetivos da investigação-ação. Para (Sanches, 2005), a investigação-ação tem como objetivo promover a mudança social, ou seja, ao identificarmos uma situação-problema, tentamos encontrar soluções para melhorar a mesma através de estratégias a utilizar durante a intervenção. Ao utilizar esta metodologia o docente é capaz de usar a sua investigação de forma a compreender e, desta forma, atuar fundamentada e autonomamente perante os desafios que lhe são colocados.

Para Lomax (1990, citado por Coutinho, et al., 2009, p. 360), a investigação-ação é uma “intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria”.

Já Fernandes (2006, p.70) afirma que a investigação-ação “(...) caracteriza-se por utilizar os conceitos, as teorias, a linguagem, as técnicas e os instrumentos com a finalidade de dar resposta aos problemas e interrogações que se levantam nos mais diversos âmbitos de trabalho.”

Para Watts (1985) a investigação-ação (I-A) é “(...) um processo em que os participantes analisam as suas próprias práticas educativas de uma forma sistemática e aprofundada, usando técnicas de investigação.” (citado por Coutinho, et al., 2009, p. 360)

Assim sendo, pode ser descrita como sendo uma família de metodologias de investigação que envolve ação e investigação ao mesmo tempo, utilizando um processo em espiral ou cíclico que vai alternando entre a ação e a reflexão crítica.

A I-A é o tipo de investigação que melhor se adequa na área da educação, uma vez que:

Prática e reflexão assumem no âmbito educacional uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras questões para refletir (Coutinho, et al., 2009, p. 358).

O principal objetivo desta metodologia, segundo Fernandes (2006, p. 4), é “(...) a reflexão sobre a acção a partir da mesma. Por outras palavras: a sua finalidade consiste na acção transformadora da realidade (...)”

As principais características da I-A, definidas por Coutinho et al. (2009) e baseadas noutros autores, são:

- Ser participativa e colaborativa - Uma vez que todos os intervenientes são essenciais para investigação e nenhum deles tem uma maior importância que o outro;
- Ser Prática e interventiva - Para além da recolha teórica existe a intervenção na prática de forma a solucionar o problema;

- Ser cíclica - A investigação é feita sob a forma de uma espiral, em cada ciclo são encontradas diversas estratégias de resolver a questão inicial, estratégias essas que são implementadas e avaliadas, dando origem a novos ciclos e resolvendo a situação inicial (situação problema);
- Ser crítica - Os participantes “(...) actuam como agentes de mudança, críticos e autocríticos das eventuais restrições. Mudam o seu ambiente e são transformados no processo” (Zuber-Skerritt, 1992, citado por Coutinho et al., 2009, p.263);
- Ser Auto avaliativa - A mudança vai sendo avaliada á medida que vai ocorrendo, promovendo adaptação e novos conhecimentos.

2. Técnicas de recolha e tratamento de informação

Antes de realizarmos qualquer projeto de investigação, temos que pensar quais as técnicas e procedimentos de recolha de informação que iremos utilizar e quais as mais adequadas. Relativamente à recolha de dados, são os investigadores qualitativos que fazem esse trabalho de campo.

Durante o tratamento de informação, “O grande número de informações recolhidas pelo investigador ao longo da realização do trabalho necessita ser registado devidamente, de modo a facilmente se tornar acessível ao seu utilizador.” (Sousa, 1998, p. 43).

O mesmo acontece num relatório de um projeto de investigação, todas as informações recolhidas pelo autor devem ser devidamente registadas e guardadas para que, futuramente, se torne mais fácil aceder às mesmas, de modo a não perder demasiado tempo a encontrar o que precisa.

Dessa forma, irei descrever os vários tipos de recolha de dados que utilizei durante os meus estágios e as minhas intervenções:

2.1. Observação

Segundo Aires (2015, p. 24), “(...) a observação consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto directo com situações

específicas.” Já para Adler e Adler (1994, citado por Aires, 2015, p. 25), “A observação qualitativa é fundamentalmente naturalista; pratica-se no contexto da ocorrência, entre os actores que participam naturalmente na interacção e segue o processo normal da vida quotidiana.”

A observação pode ser utilizada em diversas situações e de várias formas, tendo múltiplas finalidades. Reis (2011, p.12) apresenta algumas delas:

(...) diagnosticar um problema, encontrar e testar possíveis soluções para um problema, explorar formas alternativas de alcançar os objetivos curriculares, aprender, apoiar um colega, avaliar o desempenho, estabelecer metas de desenvolvimento, avaliar o progresso, reforçar a confiança e estabelecer laços com os colegas.

Sendo este um projeto de investigação, a observação foi o método que utilizei com maior frequência para recolher informações importantes para a realização do mesmo. Apesar de ter observado bastante do “lado de fora”, também fiz observação participante, ou seja, participava nas brincadeiras do grupo, não deixando de tirar notas de campo e registos relativamente ao comportamento das crianças face às minhas intervenções.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), “(...) ser-se investigador significa interiorizar-se o objetivo da investigação, à medida que se recolhem os dados no contexto. Conforme se vai investigando, participa-se com os sujeitos de diversas formas.” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 128).

No que diz respeito aos estágios e à minha intervenção, realizei diversas observações relativamente ao tema do brincar. Desta forma, observei as crianças a brincarem nas diversas áreas da sala fazendo algumas intervenções para perceber como as mesmas reagem à minha presença e acolhiam as minhas sugestões, incorporando-as ou não nas suas brincadeiras. Durante o processo de observação fui recolhendo dados e registando notas de campo pertinentes, segundo o meu ponto de vista, para a investigação em questão.

Notas de Campo

As notas de campo são muito importantes quando realizamos um projeto de investigação. Para Bogdan e Biklen (1994, pág.150), as notas de campo são “O relato

escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo.”

Durante a realização de um estágio, existem conversas informais, observações participantes e observações não participantes que se não tivermos cuidado, atentos e com vigilância crítica, é bastante fácil perdermos pormenores importantes e informação relevante e significativa. Desta forma, é necessário, assim que for possível, registarmos todas as informações, conversas, ideias e estratégias num papel ou num computador para que não nos esqueçamos de alguma conversa ou acontecimento importante para o estudo em questão. Bogdan e Biklen (1994, p.151) acreditam que:

As notas de campo podem originar em cada estudo um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projecto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afectado pelos dados recolhidos, e a tomar-se consciente de como ele ou ela foram influenciados pelos dados.

Enquanto permaneci em estágio, no contexto das salas, fui recolhendo diversas informações e dados através de conversas que ia tendo com as crianças e com as educadoras, anotei de igual forma tópicos, para mais tarde discutir com as mesmas, bem como reacções que tinha presenciado ou protagonizado em diversas situações. Tinha um caderno pequeno sempre comigo e ia anotando tudo o que pensava ser relevante e pertinente acerca do tema da minha investigação, nomeadamente os diálogos com as crianças, as informações que as educadoras me transmitiam através de conversas e também todas as informações possíveis relativas à organização do espaço de sala, às relações das crianças entre si e com a educadora, às interações das crianças com os objetos e materiais, entre outras.

Algumas vezes fazia o registo das observações na sala, no momento em que as mesmas ocorriam ou no momento da sesta, no entanto, na maior parte das vezes fazia as anotações em casa, no final de cada dia pois sabia que ao fim de dois ou três dias as memórias não estariam tão “frescas”, como no próprio dia. Dessa forma, tentava registar todas as observações assim que fosse possível. No contexto de creche foi um pouco mais difícil tirar anotações de uma forma regular, devido ao facto de o grupo ser menos autónomo e mais dependente do adulto, precisando da nossa permanente supervisão. No contexto em jardim de infância existiu uma maior facilidade na anotação de observações,

no entanto, durante os momentos de atividades planejadas era quase impossível pegar no caderno, aproveitando para o fazer quando o grupo se encontrava em brincadeiras auto-iniciadas e sempre que existia uma pausa nas atividades.

2.2. Fotografia e vídeo

Este tipo de ferramenta de recolha de dados é bastante utilizado no que diz respeito a projetos de investigação, principalmente em educação. Foi uma ferramenta que utilizei com regularidade, no sentido de conseguir documentar todos os comportamentos, expressões e produções das crianças nos diversos contextos de estágio. Através da fotografia é possível documentar as situações reais tal como acontecem, ou seja, com quase todos os dados descritivos, à exceção do som. Bogdan e Biklen (1994) afirmam que “Na procura dos investigadores educacionais pela compreensão, as fotografias não são respostas, mas sim ferramentas para chegar às respostas.” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 191).

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.184), as fotografias podem ser qualificadas em duas categorias diferentes: “(...) as que foram feitas por outras pessoas e aquelas que o investigador produziu.” Muitas vezes vamos à internet ou a outros locais à procura de imagens que complementem o nosso trabalho ou que descrevam aquilo em que estamos a pensar, por vezes, precisamos de uma imagem que demonstre exatamente aquilo que estamos à procura, essas fotografias foram tiradas por outras pessoas, o que não quer dizer que não as possamos utilizar. Para Bogdan e Biklen (1994, p.184).

(...) As fotografias que aparecem num meio que se está a estudar podem dar uma boa percepção dos indivíduos que já não estão presentes, ou de como certos acontecimentos particulares desse meio eram.

Já as fotografias tiradas pelo investigador têm um valor superior no que diz respeito à descrição das diversas situações pois representam exatamente aquilo que aconteceu e não apenas um exemplo ou uma suposição. Assim sendo, a fotografia “Nesta qualidade é a maior parte das vezes utilizada como um meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descuidados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os reflectir.” (idem, p. 189).

Assim e como já referido, a fotografia foi um recurso que utilizei frequentemente no sentido de tentar captar o momento exato da brincadeira. Fotografei várias vezes as crianças a brincarem nas áreas da sala bem como as situações de intervenção.

Neste relatório, a utilização das fotografias tem como objetivo representar visualmente algumas das observações que concretizei, de modo a facilitar a compreensão das intervenções realizadas e também de alguns momentos e situações do dia-a-dia do grupo que me despertaram a atenção e que fui anotando.

Antes de fotografar os grupos de crianças, tive o cuidado de perguntar previamente às educadoras se não havia problema em registar o momento em suporte digital. Ambas responderam que não existia qualquer problema desde que desfocasse ou tapasse as caras das crianças de modo a não revelar a sua identidade.

2.3. Pesquisa Documental

Para perceber como funcionavam as instituições em que estagiei e para caracterizar as mesmas, foram-me facultados, pelas educadoras cooperantes, diversos documentos relativos à instituição e aos grupos de crianças, nomeadamente o Projeto Educativo, o Projeto Pedagógico, o Regulamento Interno, Dossiers de Grupo e Portefólios das crianças. As educadoras também colocaram ao meu dispor documentos que elas próprias produziram, por exemplo, mapas de assiduidade, de tarefas, de assuntos a serem conversados em sala, com as crianças (conflitos, decisões a serem tidas em grupo, planeamentos dos dias ou de uma atividade...) de acordo com o modelo utilizado e a prática pedagógica desenvolvida.

Na pesquisa documental, nomeadamente nos projetos pedagógicos, tentei compreender o estatuto dado ao brincar e de que forma o mesmo figurava nos documentos orientadores do trabalho dos educadores e por elas redigido. Foi também importante analisar a organização do espaço e do tempo, como elementos curriculares importantes e de alguma forma caracterizadores do brincar privilegiado nas salas.

2.4. Inquérito por questionário

Segundo Carmo e Ferreira (2008, p. 139), inquérito é “(...) um processo em que se tenta descobrir alguma coisa de forma sistemática.” Estes mesmos autores defendem que existem dois tipos de inquéritos, os inquéritos por entrevista e os inquéritos por questionário. O que distingue estes dois modelos é o facto de existir ou não interação em situação presencial, ou seja, no inquérito por entrevista, o investigador e o inquirido encontram-se no mesmo local e existe um diálogo entre os dois de forma a que o investigador obtenha as respostas para o seu estudo. No inquérito por questionário não existe situação presencial, deste modo, todo o processo de recolha de informações é administrado à distância, fazendo com que o inquirido receba o inquérito e posteriormente envie as respostas ao investigador.

Para a elaboração do meu relatório de investigação, optei por utilizar como instrumento de recolha de dados, o inquérito por questionário. Dessa forma, produzi previamente questões relacionadas com o tema da minha investigação que pensei serem pertinentes e importantes para a elaboração da mesma de modo a obter informações sobre a conceção das educadoras cooperantes para as poder compreender e analisar relativamente ao tema do meu estudo. Para as educadoras terem acesso ao inquérito, enviei o mesmo via e-mail (Apêndice n.º 12 e n.º 13) pois é uma ferramenta que utilizam bastante no seu dia-a-dia.

É necessário existir uma maior preocupação relativamente à construção das perguntas no que diz respeito ao inquérito por questionário pois, ao contrário do inquérito por entrevista, não se pode esclarecer dúvidas que possam surgir durante o preenchimento do mesmo. Dessa forma, “(...) o sistema de perguntas deve ser extremamente bem organizado, de modo a ter uma coerência intrínseca e configurar-se de forma lógica para quem a ele responde.” (Carmo e Ferreira, 2008, p. 154) Assim, tentei elaborar questões simples e explícitas de modo a obter uma compreensão clara das mesmas por parte dos inquiridos uma vez que não iria estar presente durante a realização do inquérito.

Para Carmo e Ferreira (2008), existem vários tipos de perguntas que podemos colocar num inquérito por questionário (perguntas de identificação, perguntas de informação, perguntas de descanso ou de preparação e perguntas de controlo). Para a elaboração do meu inquérito optei por utilizar apenas perguntas de informação pois as

mesmas “(...) têm por objectivo colher dados sobre factos e opiniões do inquirido.” (ibidem).

Para a análise e interpretação das respostas dadas pelas educadoras às questões formuladas no questionário, realizei uma análise temática, tendo identificado os seguintes temas: Conceção sobre o brincar e sua importância no desenvolvimento da criança; papel do educador no brincar; intervenção do educador na brincadeira; tempo para brincar e ambiente da sala relativamente ao brincar. (apêndice n.º 14) Esta análise organizada dos discursos das educadoras foi mobilizada por mim no capítulo da intervenção, cruzando-o com as práticas observadas e a intervenção por mim realizada.

Capítulo III – Apresentação e Interpretação das Intervenções em Creche e Jardim de Infância

Neste capítulo, irei descrever e analisar algumas das intervenções que realizei nos dois contextos em que estagiei. Ainda que tenham sido vários os momentos de intervenção junto das crianças, apenas irei apresentar e analisar os que considero terem sido mais pertinentes no que diz respeito ao tema do presente projeto de investigação.

Foi-nos proposto que, quando começassem os estágios nos contextos, observássemos todos os momentos da rotina diária da sala de modo a identificarmos uma situação-problema que pudéssemos utilizar como objeto de estudo e consequentemente pensarmos em soluções/estratégias que pudessem melhorar/otimizar a mesma.

Após um tempo inicial de observação para decidir qual seria o tema do meu projeto, realizei várias intervenções de forma a promover o brincar na creche e no jardim de infância. No estágio em creche, as atividades foram maioritariamente de natureza exploratória, no sentido em que o planeamento foi por mim antecipado quanto ao tempo, espaço e materiais, com o intuito de permitir à criança uma exploração livre de todas essas dimensões. Nestas situações, o objetivo principal foi permitir que as crianças brincassem livremente através da exploração do material disponibilizado e se divertissem adquirindo aprendizagens de forma lúdica. No estágio em jardim de infância, para além das intervenções espontâneas, existiram também atividades estruturadas onde o principal objetivo foi promover o brincar de forma intencional.

O facto de, em contexto de creche, não existir um momento da rotina dedicado a intervenções muito estruturadas, faz com que haja muito mais tempo para momentos de brincadeira comparativamente ao contexto de jardim de infância, onde os “trabalhos” e as situações orientadas ocupam uma parte significativa do tempo das crianças. Segundo a educadora cooperante da instituição A, “Na creche, o principal não são as atividades planeadas, ainda que adequadas, mas sim as rotinas e os tempos de atividades livres.” (Projeto Pedagógico da sala A da instituição A, 2016/2017).

Dessa forma, em contexto de creche, dediquei-me a promover o brincar, dando às crianças materiais que as mesmas não estão habituadas a manusear e assim fazê-las sair “da sua zona de conforto” criando diferentes momentos de brincadeira e de explorações, de alguma forma, novas e criativas.

Em jardim de infância, nomeadamente na sala onde realizei o estágio, a rotina apresentava-se muito mais estruturada, fazendo com que não existisse muito tempo reservado para brincar, dessa forma e apesar de não ter o poder de alterar a rotina do grupo, limitei-me a melhorar a qualidade do tempo de brincadeira, percebendo se o espaço era adequado (através de diálogos com as crianças) e introduzindo brincadeiras em que existissem também intervenções por parte do adulto, o que não acontecia, de forma regular, naquele contexto e que considero bastante importantes. Este foi o sentido encontrado por mim e a forma como orientei a minha intervenção nos estágios onde estive integrada como a seguir se apresenta:

Momentos de Estágio:	Local:	Valência:	Data:
1.º Momento	Instituição A	Creche	24 de outubro de 2016 a 4 de janeiro de 2017
2.º Momento	Instituição B	Jardim de Infância	13 de março de 2017 a 31 de maio de 2017
3.º Momento	Instituição A	Creche	25 de setembro de 2017 a 6 de outubro de 2017
4.º Momento	Instituição B	Creche	9 de outubro de 2017 a 19 de outubro de 2017

Tabela 1- Momentos de Estágio

Descrevo de seguida a intervenção realizada, procedida pela caracterização dos contextos onde a mesma teve lugar. Refira-se que na tabela anterior, o 4.º momento de estágio foi realizado em creche e não em jardim de infância como seria suposto, pela educadora, ter mudado de valência nesse ano letivo, e eu ter que a acompanhar, cumprindo assim um dos princípios do estágio III (2.º ano de estágio do mestrado).

1. Intervenção em Contexto de Creche (Instituição A)

1.1. Caracterização do Contexto

A instituição A onde tive a oportunidade de realizar o estágio, localiza-se no concelho de Almada. Encontra-se muito bem situada em termos de acessibilidades e o

edifício é de construção recente, tendo sido construído de raiz para integrar as diferentes valências, que se encontravam anteriormente dispersas em termos geográficos.

À data, a instituição apresentava a seguinte organização:

Valências:	N.º de Salas:	Idades:	N.º de Crianças
Creche	5	12 aos 18 meses	53
Jardim de infância	4	3 aos 6 anos	100

Tabela 2 - Organização da instituição A

Assim, no piso 1 encontra-se a entrada da instituição e todos os gabinetes inerentes ao seu funcionamento administrativo. Ainda no mesmo piso estão situadas todas as salas referentes ao pré-escolar e todas elas têm acesso a uma casa de banho. Encontra-se também, no mesmo piso, um refeitório, uma cozinha, um espaço para arrumação de cadeirinhas e carros dos bebés e uma lavandaria. No piso 0, podemos encontrar uma sala polivalente e uma sala de reuniões. O espaço exterior é amplo, possuindo um pequeno parque infantil, com escorrega e diversos brinquedos que permitem uma utilização lúdico-pedagógica diversificada. Por fim, existe ainda uma horta pedagógica, e alguns animais, nomeadamente: um galo, um coelho, um ouriço caixeiro, um porco da índia e uma codorniz.

A organização interna da instituição compreende uma Coordenadora Geral/Educadora e uma Coordenadora/ Educadora de cada valência. No que diz respeito ao quadro de pessoal, este é composto por quarenta e dois trabalhadores, distribuídos da seguinte forma:

Organização Interna:			
Valências	Creche	Jardim de Infância	Geral
Coordenadoras	1	1	1
Educadoras	5	4	
Assistentes	11	10	
Auxiliares de serviços			7
Assistente serviço administrativo			2

Tabela 3 - Quadro de pessoal

Assim, em cada sala de berçário, salas de creche, salas de J.I. e sala de atividades (salas de transição de creche para jardim de infância) existe uma educadora e duas assistentes técnicas.

A equipa Pedagógica realiza várias reuniões ao longo do ano: uma reunião semanal por sala, uma reunião quinzenal de educadoras, uma reunião de cada valência de auxiliares com a coordenadora geral, uma reunião quinzenal da coordenadora geral com a coordenadora de cada valência, e duas reuniões por ano de pessoal geral.

O projeto educativo (2016/2017), centra-se em quatro prioridades: a relação com os pais; a cidadania, tendo como objetivo promover a aquisição de valores morais e sociais, a igualdade, a liberdade, a autonomia, responsabilidade e a interação com o outro; a Saúde, sendo a higiene oral um fator primordial; e por fim o Ambiente, com a finalidade de desenvolver a curiosidade e o respeito pelo meio natural.

Relativamente a esta instituição, a sua missão é promover o desenvolvimento pessoal e social das crianças que a frequentam, assegurando a relação com a família e com os outros parceiros educativos. (Projeto Pedagógico da sala A, 2016/2017).

No que diz respeito ao modelo pedagógico adotado pela educadora, esta baseia-se nos princípios orientadores do modelo High/Scope para bebés e jovens que preconiza a construção ativa da realidade, através de uma metodologia de aprendizagem pela descoberta. A educadora acredita que as crianças podem construir as suas próprias aprendizagens, estruturar e dar significados às suas experiências de modo a promover a sua confiança e o seu desenvolvimento. Segundo o projeto pedagógico de sala (2016/2017, p. 34), “O modelo High/Scope parte do princípio de que a criança não

aprende através da observação, mas sim através da prática.” ou seja, é fazendo e experienciando que a criança consegue aprender e desenvolver-se.

A educadora acredita que as relações de confiança são a chave para que, num contexto social intenso, ocorram situações de aprendizagem ativa. Os bebés e crianças jovens aprendem explorando o mundo que os rodeia, utilizando assim todo o seu corpo e todos os seus sentidos.

A aprendizagem ativa constitui o eixo central sobre o qual a “Roda da Aprendizagem High/Scope” gira. Em contextos de aprendizagem activa, os adultos apoiam as iniciativas das crianças e os seus desejos de explorar com os cinco sentidos. Compreendem que as explorações auto-motivadas das crianças lhes proporcionam experiências-chave – uma aprendizagem que se revela fundamental para o crescimento e desenvolvimento humano saudável. (Post e Hohmann, 2011, p. 12).

No que respeita à importância do brincar, o projeto pedagógico de sala não faz uma menção explícita, salientando-se o tópico do espaço exterior, em que a educadora refere o facto de as crianças possuírem espaço suficiente para se movimentarem “(...) à vontade, podendo gatinhar, andar, assim como brincar com folhas de caiem das árvores, cascas de árvore, e terra que existem nos canteiros e que permitem variadíssimas explorações.” (Projeto Pedagógico da sala A, 2016/2017, p. 20).

Dessa forma, a educadora dá importância à brincadeira livre e de exploração pois a mesma acredita que “Ao dispormos de diferentes espaços exteriores e interiores, podemos criar ambientes em que as crianças se sintam bem, proporcionando momentos de interação social de modo a enriquecer o desenvolvimento de cada criança.” (ibidem)

A educadora reforça ainda a importância do brincar como promotor de interações pois a mesma acredita que:

“O brincar desempenha um papel importante na socialização da criança, pois através da brincadeira a criança aprende a partilhar, a cooperar, a comunicar e a relacionar-se, desenvolvendo a noção de respeito por si e pelo outro, bem como sua auto-imagem e auto-estima.” (Educadora A, Questionário, 2017).

1.2. Caracterização dos Grupos

Como já foi explicado no início deste capítulo, foram realizados quatro momentos de estágio, dois momentos em cada uma das instituições. Quando iniciei o segundo momento de estágio nesta instituição, deparei-me com algumas diferenças relativas ao grupo, sala e auxiliares. O grupo tinha sido parcialmente alterado, existindo crianças que tinha acompanhado no primeiro momento de estágio, as auxiliares também mudavam, bem como a sala que também era diferente, pois, a educadora mudou-se para a sala ao lado. O grupo de crianças, ao ser alterado, influenciou o número de crianças na sala, sendo que existia uma diferença de 4 crianças. Os aspetos invariantes também existiram, como o número de auxiliares, a educadora, assim como a instituição em questão.

Grupo da sala A – No primeiro momento de estágio, o grupo era constituído por 11 crianças, 5 meninas e 6 meninos, com idades compreendidas entre os doze e os dezasseis meses. Do total de crianças da sala, oito transitaram do berçário e três entraram nesse ano para a instituição vindas de outras creches, de casa e de amas.

No que diz respeito ao desenvolvimento social e pessoal, todas as crianças se exprimiam perante diversas situações utilizando gestos ou sons com o intuito de pedir a ajuda de um adulto ou de se manifestarem, quando algo não era do seu agrado. Em termos de desenvolvimento da linguagem, algumas crianças verbalizavam as palavras “mamã”, “papá”, “papa” e “dá”, conseguiam também dizer o nome de alguns animais como por exemplo: “cão”, “pá” (pato) e “pex” (peixe) assim como os sons referentes aos mesmos: “au, au”, “muuu”, “mééé” e “miauu”. No que se refere ao desenvolvimento físico e motor, utilizavam facilmente as mãos para agarrar e manusear todos os objetos ao seu redor, tinham autonomia no andar à exceção de um menino que no início desse ano foi sinalizado pela Intervenção Precoce devido a um atraso no desenvolvimento, sendo acompanhado semanalmente por uma Técnica desta equipa.

Em geral, era um grupo muito ativo, interessado e comunicativo, gostavam muito de ouvir canções e de dançar, brincavam bastante com os utensílios da cozinha mostrando interesse pela área da expressão dramática e também pelas atividades e brincadeiras propostas pela educadora.

Relativamente ao segundo momento de estágio, na sala B, o grupo era constituído por 15 crianças (11 que transitaram do ano anterior e 4 que tinham entrado

nesse ano para a instituição) Observei que o grupo que permaneceu com a educadora apresentava um nível de desenvolvimento mais complexo, face ao que possuíam no ano anterior, nomeadamente no que respeita ao vocabulário e capacidade de expressão verbal (maior número de palavras; utilização de frases completas por algumas crianças). No que diz respeito ao grupo que tinha ingressado pela primeira vez, pelo que consegui observar, era bastante ativo e interessado, sabendo dizer algumas palavras, no entanto ainda não conseguiam utilizar frases completas.

No momento em que realizei o estágio, nesta sala, todas as crianças estavam em fase de adaptação, quer as crianças que acompanharam a educadora, quer aquelas que ingressaram pela primeira vez.

1.3. Caracterização dos espaços e rotinas

1.3.1. Sala A

O/A educador/a deve ter em conta as necessidades do grupo no momento em que decide como vai organizar o espaço e seleccionar os materiais e os equipamentos utilizados pelas crianças, segundo a educadora A, “Os Educadores têm um papel fundamental no que respeita à preparação dos espaços, à seleção dos brinquedos e dos contextos a serem explorados, proporcionando à criança um ambiente de qualidade e enriquecedor da imaginação infantil, que estimule as interações sociais com outras crianças.” (Educadora A, Questionário, 2017) Dessa forma, antes de organizar o espaço de sala, a educadora dá importância a diversos aspetos que, na sua forma de ver, são imprescindíveis no desenvolvimento da criança, como por exemplo, “(...) a exploração de diferentes linguagens como a musical, corporal, gestual, escrita.” (Educadora A, Questionário, 2017).

Numa das paredes da sala existia um espelho e um grande quadro de cortiça onde a equipa colocava alguns documentos relevantes para o bom funcionamento da sala, nomeadamente, o mapa de presenças; mapa de requisição de material; tabela de controlo de administração de medicamentos; tabela de controlo de entradas/saídas e contactos urgentes, etc.

Relativamente às dimensões da sala (Anexo 1), eram adequadas ao número de crianças que nela se inseriam, estando o espaço bem organizado a nível de mobiliário.

A sala tinha três portas, uma dava acesso ao corredor no interior da instituição, outra para o fraldário e ainda outra que dava acesso ao exterior onde se encontra o parque para as crianças brincarem. Havia também uma janela entre o fraldário e a sala para facilitar o supervisionamento das crianças durante o momento de higiene. A sala tinha uma mesa em forma de retângulo, no entanto não existiam cadeiras suficientes para todas as crianças e por essa mesma razão, quando eram realizadas atividades e todo o grupo demonstrava interesse em participar, as crianças deslocavam-se para a sala polivalente que se situava ao lado da sala parque.

A sala Polivalente (Apêndice 1) é uma sala que tinha como objetivo incorporar outro grupo de crianças, mas, visto não existirem crianças suficientes para preencher a mesma, foi transformada numa sala de refeições e de atividades até a mesma ser ocupada. Como as crianças ainda eram muito pequenas, o facto de ter uma sala de refeições em que não era necessário fazer uma deslocação muito longe com as crianças ajudava bastante.

O facto de a sala possuir este tipo de organização relativamente à disposição do mobiliário ajuda, de forma significativa, o desenvolvimento físico e motor das crianças. Assim sendo, as crianças podem gatinhar, baloiçar e andar livremente no espaço central da sala pois este “(...) fica aberto à mudança, à medida, por exemplo, que as crianças que já andam vão crescendo e passam a correr e a trepar ou as que só deslocam blocos passam a fazer construções com eles ou a empilhá-los.” (Post e Hohmann, 2011, p. 104). Também facilita as brincadeiras das crianças e as interações entre elas, que são uma condição fundamental na aprendizagem.

No que diz respeito à documentação pedagógica e decoração da sala, na parede que dava para a casa de banho estavam expostas algumas cartolinas com fotografias das crianças e um placard com as palavras que cada uma já sabia dizer. Na parede oposta estavam expostas algumas produções das crianças e também um espelho, permitindo que as crianças comecem a ter consciência dos limites do seu corpo e a ter noção da constituição do mesmo. “Um ambiente bem pensado e centrado na criança promove o desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais.” (Post e Hohmann, 2011, p. 101).

Nesta sala, e segundo o projeto pedagógico da mesma (2016/2017, p. 19), as áreas eram denominadas da seguinte forma: “Área da casinha”, “Área dos jogos”, “Área da biblioteca”, “Área da plástica” e “Área das descobertas”. Apesar de as áreas da sala não estarem todas identificadas, era possível reconhecer algumas delas, como por exemplo, a área das histórias onde se encontrava o sofá e o puff, a área da brincadeira estendia-se por toda a sala havendo vários locais onde as crianças podiam encontrar livros, carros, bonecas e uma cozinha de brincar onde estavam guardados vários brinquedos relacionados com a mesma (utensílios de cozinha).

No armário próximo da janela podíamos encontrar brinquedos manuseáveis, puzzles, carrinhos, peças de lego, brinquedos sonoros e alguns brinquedos de madeira. Todos esses brinquedos eram de fácil acesso para o grupo, que os utilizava frequentemente.

Assim, a área da casinha era um espaço muito frequentado pelas crianças, onde brincavam com os bonecos e fingiam que eram as mães, dando-lhes de comer; a área da biblioteca também era muito “concorrida” pois o grupo gostava de ver livros, principalmente os que reproduziam sons; e a área dos jogos era utilizada pelas crianças e também pela educadora, pois era bastante recorrente a mesma realizar jogos coletivos. O espaço da sala destinado às atividades lúdicas, de brincadeira, era muito utilizado pelo grupo, sendo que algumas crianças tinham as suas preferências e, através das observações que realizei, percebi que existiam crianças que permaneciam na mesma área de forma repetitiva, explorando os objetos e os materiais.

As atividades mais estruturadas eram realizadas na sala das refeições, mais propriamente nas mesas redondas. Quando a educadora queria propor alguma atividade reunia todas as crianças nas mesas de forma a que estas estivessem num só local, o que facilitava a supervisão do grupo.

No que diz respeito ao tipo de brinquedos e materiais disponíveis na sala a educadora tinha um cuidado enorme na seleção dos mesmos, a maioria dos materiais eram trazidos de casa pela própria educadora que também criava outros com a auxiliar, pois a educadora acredita que os “não-brinquedos” (brinquedos feitos de materiais recicláveis/brinquedos que não foram comprados), expressão utilizada pela educadora (conversa informal), são uma mais valia para o desenvolvimento da criança, enquanto

que, os brinquedos comprados em loja, foram criados apenas para um propósito, os “não-brinquedos” podem possuir várias utilidades e diversos objetivos.

Relativamente ao espaço exterior, esse possuía uma dimensão favorável e brinquedos adequados aos grupos de crianças que o utilizavam. As estruturas nele inseridas eram adequadas à faixa etária das crianças e próprias para uso no exterior. As crianças frequentavam o espaço exterior cerca de duas vezes por dia, antes de almoço e depois do lanche sendo que, como a janela da sala era virada para o exterior, a educadora deixava a mesma aberta para que o grupo se sentisse à vontade para escolher em que local preferiam brincar, dentro da sala ou fora. Segundo a mesma, “(...) podemos deixar as crianças a acabar a sua brincadeira na sala enquanto as outras vão para o recreio ou podemos também deixá-las transportar para o recreio a brincadeira e continuar lá a atividade.” (Educadora A, questionário, 2017).

Como existiam duas auxiliares na sala, o trabalho de supervisão era facilitado pois uma auxiliar ficava no exterior e outra permanecia na sala. Sempre que a educadora se encontrava na sala, a mesma intervinha e envolvia-se nas brincadeiras do grupo, quando considerava ser um momento pertinente.

No que respeita à rotina da sala, a mesma era organizada da seguinte forma:

Rotina Diária da 1.ª Sala Parque	
Horário	Momento da Rotina
Das 7h às 9:30h	Acolhimento
Das 8h às 9h	Pequeno-almoço/Suplemento
Das 9:30h às 11h	- Atividades, explorações ativas e diversificadas; - Situações propostas
11h	Higiene
Das 11h às 12h	Almoço
Das 12h às 12:30h	Higiene
Das 12:30h às 15h	Repouso
Após o repouso	Higiene
Das 15h às 15:30h	Lanche
Das 15:30h às 16h	Higiene
Das 16h às 18:30h	Momentos de exploração/explorações ativas, Repouso e higiene, Entrega das crianças/regresso à família

Tabela 4- Rotina Diária da Sala

Como se pode observar através da Tabela 5, em creche, a rotina diária é maioritariamente preenchida com os cuidados básicos (momentos de higiene, alimentação e descanso), no entanto, na rotina é necessário existir tempo para atividades e explorações. A educadora tem a plena noção de que as crianças “(...) precisam de tempo para explorar uma atividade, criar uma história, [pois] é importante que se dê tempo a criança para brincar e levar a brincadeira até ao fim.” (Educadora A, Questionário, 2017)

Dessa forma, e através das observações que fui fazendo ao longo do estágio, percebi que a educadora, dá muito valor à rotina, e está consciente que a mesma pode e deve ser alterada consoante as necessidades do grupo. Assim, o momento reservado a atividades e explorações era também utilizado para a realização de brincadeiras livres, e de acordo com a rotina da sala, existia um momento de manhã e outro à tarde em que as crianças podiam brincar nas áreas livremente.

É muito importante existir um tempo na rotina dedicado especificamente ao brincar quer seja em creche ou em jardim de infância. No entanto, a educadora acredita que:

(...) na creche, o tempo disponibilizado a criança para brincar livremente é maior do que aquele que é dado no jardim de infância, pois embora todos os Educadores digam que o brincar é fundamental para o desenvolvimento da criança depois na prática acabam por entrar em imensas atividades dirigidas deixando muito pouco espaço para a brincadeira livre. (Educadora A, Questionário, 2017).

Através do brincar a criança adquire aprendizagens bastante significativas e competências que promovem o seu desenvolvimento, apesar de, em jardim de infância existir uma rotina mais estruturada derivado à presença de um maior número de atividades planeadas, o tempo dedicado à brincadeira não deixa de ser importante pois para além de adquirir conhecimentos e fazer aprendizagens através das atividades, é através da brincadeira que a criança “ (...) cresce e evolui para a adolescência e para a maturidade.” (Marques, 2018, p. 67).

Em creche, o brincar ocupa igualmente um lugar importante na rotina da criança pois, não existindo muitas atividades planeadas, a maior parte do tempo da criança é dedicado à brincadeira de forma a promover o seu desenvolvimento através de aprendizagens. Segundo a mesma autora, “As crianças pequenas aprendem muito melhor

quando associam o acto de aprender ao prazer do jogo.” (idem, 69), assim, aprender torna-se muito mais fácil e divertido.

De acordo com o projeto pedagógico da sala (2016/2017, p.24), a educadora acredita que “Muita da aprendizagem ocorre no tempo de escolha livre, sempre supervisionada pelo Educador e é através das suas explorações sensoriomotoras que as crianças se envolvem em experiências de aprendizagem.”

1.3.2. Sala B

No segundo momento de estágio na instituição A, estive inserida na Sala B. Esta possui praticamente as mesmas dimensões que a sala anterior, no entanto, continha menos mobiliário (Apêndice 2). Existe semelhança entre as duas salas, apenas se diferenciando a disposição dos móveis, no entanto, nas áreas, observei que existiam menos brinquedos e materiais em comparação à sala anterior.

Esta sala possui igualmente um armário com diversos brinquedos manuseáveis, no entanto, com menos quantidade e variedade de materiais. Relativamente às áreas, a área da casinha e da biblioteca também possuíam uma quantidade inferior de brinquedos e materiais. Todos os materiais que se encontravam inseridos na sala eram de fácil acesso às crianças.

No que diz respeito ao espaço exterior, este apresentava um espaço de pequena dimensão pois era apenas utilizado pela 2.^a Sala Parque. Existiam três espaços exteriores divididos entre si através de uma vedação com portão (jardim de infância, creche e 2.^a sala parque), e o grupo da 2.^a Sala Parque podia frequentar o espaço exterior das outras salas, visto esse ter uma dimensão superior e possuir um maior número de estruturas e brinquedos para as crianças utilizarem, no entanto, a maior parte das vezes ficava no espaço exterior que lhe era destinado. Na outra extremidade do espaço exterior da 2.^a Sala Parque encontrava-se uma outra vedação que separa esse mesmo espaço do espaço exterior das salas de jardim de infância (Apêndice 3).

No que diz respeito ao ambiente desta sala (e também da 1.^a sala parque) relativamente às oportunidades para brincar, esta possuía uma boa área e os brinquedos e materiais disponíveis eram adequados aos grupos e correspondiam aos seus interesses. Sempre que brincavam, as crianças mostravam-se interessadas e envolviam-se em

explorações ativas durante as brincadeiras o que demonstra que gostavam de brincar com esses brinquedos e materiais. Não verifiquei desinteresse por parte das crianças na exploração do espaço e dos objetos, confirmando assim que os mesmos eram desafiadores para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Grupo de crianças: 1/2 anos

Contexto/momento da rotina: Atividades, explorações ativas e diversificadas; situações propostas.

Observação:

- A B foi buscar um fantoche de papagaio de peluche e pôs-se em frente ao espelho a imitar o animal reproduzindo os sons referentes ao mesmo. (Piu piu piu).

(Nota de Campo: 8 de janeiro de 2018) – (Apêndice 4)

O espaço da sala é bastante importante, é necessário que o mesmo seja concebido e organizado de modo a promover aprendizagens através do brincar. Assim, a conceção da educadora no que diz respeito ao ambiente da sala e se o mesmo é propício à brincadeira, a mesma afirma: “Sim, eu quando estou a organizar a minha sala tento sempre ter muitos materiais abertos que permitam brincadeiras diversificadas e com que eu goste de trabalhar.” (Educadora A, Questionário, 2017).

Através das observações que fui fazendo ao longo do estágio, apercebi-me que a educadora dava bastante importância a materiais naturais e que fazem parte do quotidiano das crianças, existiram dias em que a mesma levou para a sala uma galinha, um cão e uma perdiz. Algumas das crianças nunca tinham tocado numa galinha e foi uma experiência inevitavelmente incrível.

No que diz respeito à rotina da sala, esta possuía a mesma estrutura que a sala anterior, pelo que os tempos de brincadeira também ocorriam nos momentos destinados às explorações livres, diferenciando apenas o local, tanto a nível de sala como de exterior. Sempre que a condição meteorológica o permitia, a educadora dava preferência ao espaço exterior como local de brincadeira.

1.4. Intervenções

Nos momentos de estágio que realizei nesta instituição, tive a oportunidade de realizar três atividades com os grupos. As crianças dos grupos tinham idades compreendidas entre 1 e 2 anos, dessa forma, não possuo registos de diálogos. No entanto, detenho vários registos de observação de comportamentos e reações das crianças a essas mesmas atividades. As três atividades que irei descrever e analisar de seguida têm intencionalidades comuns quanto ao brincar das crianças:

- Incentivar a curiosidade, a exploração e o conhecimento das crianças;
- Promover a interação entre criança-criança;
- Promover a interação entre criança-adulto;
- Permitir às crianças brincar e explorar o material de uma forma natural e espontânea.

1.4.1. Brincadeiras com Balões

A intervenção foi realizada no primeiro momento de estágio e consistiu em encher a sala com o máximo de balões possível para conseguir cobrir o chão por completo e ainda fazer alguma altura para os balões estarem ao mesmo nível das crianças.

Um dos objetivos desta atividade foi o facto de querer proporcionar às crianças uma experiência diferente, que os fizesse sair da “sua zona de conforto” de modo a que pudessem explorar materiais pouco habituais no contexto, com os quais não estão muito familiarizadas. Para as crianças se sentirem o mais confortáveis possível, esta atividade realizou-se no dia nacional do pijama, pelo que, todas as crianças foram de pijama tornando a atividade bastante divertida.

Antes de dar início à atividade, comecei por encher os balões com a ajuda da educadora e auxiliares da sala. Como eram bastantes balões, tivemos de recorrer a uma máquina de encher balões para conseguirmos encher todos eles no menor tempo possível.

Como era uma atividade nova e que exigia algum espaço, a educadora sugeriu que a mesma fosse realizada numa outra sala (Sala Polivalente), dando assim oportunidade a outras salas e grupos de crianças de também usufruírem da experiência. Como a sala tem

uma dimensão grande, foi necessário dividir o espaço e para tal utilizámos grades de madeira.

Assim que ficámos com balões suficientes para cobrir toda a área, demos início à atividade. Começámos por ir buscar as crianças e assim que se aperceberam do que se ia suceder algumas delas recuaram e começaram a chorar, outras ficaram bastante contentes e ansiosas de entrar na “piscina de balões”.



Figura 1 - Brincadeira com balões

As crianças que se sentiam à vontade entraram de imediato para o espaço, as que se sentiam inseguras foi necessária à nossa intervenção para que as mesmas perdessem o medo. Assim, como forma de intervenção, tentámos diversas abordagens, utilizámos o diálogo para incentivar a criança a entrar no espaço, tentámos também a imitação, ou seja, entrámos na área e brincámos com os balões para ver se a criança nos imitava, tentámos levá-las ao colo e descer calmamente até ficarmos ao nível dos balões.



Figura 2 - Brincadeira com balões

Na maioria dos casos, a intervenção foi bem-sucedida, apenas uma das crianças não se conseguiu adaptar, ficando ao colo durante toda a atividade.

Grupo de crianças: 1/2 anos

Momento da rotina: Atividades, explorações ativas e diversificadas; situações propostas.

Observação:

“- A C, o G e a A não querem entrar na “piscina de balões”, choram e querem ficar perto do adulto.”

(Nota de campo – 21 de novembro de 2016)

Ao longo da atividade, consegui realizar diversas observações, uma delas, a mais imediata, foi a felicidade na cara das crianças e a sua alegria na exploração dos balões. No início, comecei por dar apoio às crianças que se sentiam mais inseguras, dando colo, segurando-as pela mão, avançando com elas lentamente para junto dos balões. Assim que tive oportunidade, interagi com as mesmas de várias formas, como por exemplo, sentando-me junto delas e atirando-lhes balões, escondendo-me, atirando balões ao ar para depois elas os apanharem, etc., de modo a promover o seu desenvolvimento motor, social e cognitivo, apoiando sempre a sua brincadeira através de diálogos (Olha a cor deste balão; vê se consegues apanhá-lo; podes me trazer um balão verde; esconde-te para eu ir à tua procura), não deixando de fazer parte da mesma.

Grupo de crianças: 1/2 anos

Momento da rotina: Atividades, explorações ativas e diversificadas; situações propostas.

Observação:

“- O G e os irmãos C e D preferem brincar sozinhos, as restantes crianças interagem umas com as outras e também com os adultos.”

(Nota de campo – 21 de novembro de 2016)

Como em qualquer atividade planeada, existem dificuldades e pontos fortes. Quando planeamos uma atividade, temos de ter em consideração que a mesma pode não se desenvolver da forma como esperamos e planeámos. Existem também dificuldades que não pensámos que poderiam acontecer e quando as mesmas surgem pensamos “como não previ que isto pudesse acontecer?”. Assim, durante o desenvolvimento desta atividade confrontei-me com três dificuldades: a primeira ocorreu logo na preparação dos materiais, não tinha a noção da quantidade de balões que era necessária para preencher todo o espaço da sala, comecei por fazer o enchimento com a boca, mas apercebi-me rapidamente que não iria conseguir encher todos os balões no tempo disponível. Ao conversar com a educadora cooperante sobre esta dificuldade, a mesma lembrou-se que tinha uma máquina de encher balões automática, o que me facilitou bastante fazendo a tarefa.

Outra dificuldade que surgiu no início da atividade e que não tinha pensado que pudesse acontecer foi o facto de existirem balões a rebentar o que causava medo e desconforto a algumas crianças. Uma parte significativa do grupo não reagiu a esta situação, no entanto, existiam algumas crianças que brincavam, mas sempre com cuidado e alguma timidez ou retraimento. Ainda como dificuldade, surgiu um momento em que duas crianças não queriam entrar na área com os balões, nesse sentido, tanto eu como a educadora tentámos de diversas formas que as mesmas ultrapassassem esse medo. Cada uma ficou com uma criança ao colo, entrámos na área com os balões e sentámo-nos no chão (Apêndice 5) Sempre a conversar com as crianças, tentámos proporcionar o máximo de conforto e segurança de modo a conseguirem ultrapassar o seu medo.

As crianças interagiram bastante entre si e com os adultos, brincaram às escondidas e atiravam balões uns aos outros, percebi que a maior parte do grupo não tinha medo do objeto pois tocavam bastante nele e apertavam-no, por vezes com força, o que

acabava por fazer com que o mesmo rebentasse, as crianças não se sentiam constrangidos mas esse comportamento acabava por assustar as crianças mais inseguras.

Grupo de crianças: 1/2 anos

Momento da rotina: Atividades, explorações ativas e diversificadas; situações propostas.

Observação:

“- Depois de várias tentativas e momentos de encorajamento, a A e o G ganharam confiança e entraram na “piscina”, adaptando-se bem e brincando com as outras crianças. Quando um balão rebenta a A chora pois assusta-se com o barulho, mas rapidamente volta à brincadeira.”

(Nota de campo – 21 de novembro de 2016)

De uma forma geral, a atividade correu bem e, apesar de algumas dificuldades conseguimos ultrapassar as mesmas e tornar a atividade bastante divertida. Devido ao facto de a atividade ter tido sucesso, a educadora decidiu manter a área com os balões durante mais tempo de forma a que as crianças e os adultos de outras salas, tivessem a oportunidade de usufruir da mesma. As auxiliares da sala ajudaram bastante e intervieram com o grupo de modo a incentivarem os mesmos a explorarem o material e criarem brincadeiras.

1.4.2. Brincadeiras com Caixas de Papelão

A segunda intervenção foi realizada na mesma instituição, no entanto, ocorreu no segundo momento de estágio, no dia 28 de setembro de 2017, numa sala diferente com um grupo parcialmente também diferente, como já referido.

A atividade consistiu em colocar à disposição das crianças caixas de papelão para as mesmas explorarem e brincarem de forma livre e espontânea. A ideia era apresentar materiais que fazem parte do quotidiano das crianças e que as mesmas não têm a oportunidade de explorar ou manusear no seu dia-a-dia. Dessa forma, decidi em conjunto com a educadora da sala, levar caixas de papelão de diversos tamanhos e formatos para as mesmas poderem explorar e brincar à vontade.

Comecei por distribuir as várias caixas de papelão pelo espaço da sala, deixando algumas montadas e outras desmontadas. Assim que o grupo entrou na sala reparei que as crianças ficaram bastante entusiasmadas e felizes face ao material disposto pelo espaço. Começaram de imediato a utilizar as caixas e o grupo aderiu bastante bem sem qualquer impedimento quer por parte de outras crianças quer por parte do adulto.

Grupo de crianças: 1/2 anos

Momento da rotina: Atividades, explorações ativas e diversificadas; situações propostas.

Observação:

“- A A gosta de se deitar dentro das caixas e o G gosta de se fechar dentro delas;

- Quando a A se deita nas caixas o M entra dentro da mesma e põe-se a fazer cócegas à A;

- O D passa dentro das caixas como se fosse um túnel e deita-se a dar pontapés até a mesma desabar e depois volta a montar a caixa para repetir o processo.”

(Notas de campo – 28 de setembro de 2017)

As crianças utilizaram as caixas de diversas formas, o que fez com que percebesse que todas as crianças são diferentes e criam as suas próprias brincadeiras consoante os materiais e brinquedos que têm à sua disposição, dessa forma, algumas utilizavam as caixas como carros, outras faziam de conta que eram casas e houve até crianças que utilizaram as caixas como túnel para as atravessarem, fechando-se dentro delas para se esconderem.



Figura 3 - Brincadeiras com caixas de papelão

Cada criança brincava livremente, com a supervisão do adulto e a intervenção do mesmo, sempre que considerou ser um momento oportuno. (Apêndice 6) As intervenções dos adultos apenas serviam como auxílio podendo também orientar algumas brincadeiras sem retirar a autonomia da criança, pois a criança é um ser livre e possui capacidades para criar e orientar as suas próprias brincadeiras e jogos. Segundo Marques (2018, p.71), “Não deixar que uma criança brinque livremente é contribuir fortemente para a criação de estados psicopatológicos manifestados nas tendências neuróticas e anti-sociais.”

O educador, para além de auxiliar e orientar a criança, também possui o papel de gestor de conflitos, ou seja, é ele que tenta arranjar soluções para os diversos conflitos que possam existir por parte do grupo, situação que se verificou nesta atividade, em algumas situações, pela disputa das caixas de cartão. Tal como noutros momentos, foi necessário, primeiramente, perceber o conflito, a sua origem e depois tentar solucionar o mesmo, envolvendo as crianças em questão, para que participem na sua resolução e compreendam o ponto de vista dos pares e dos adultos.

A educadora acredita, como referiu, que o brincar pode auxiliar na gestão de conflitos pois através dessa ação:

“(...) a criança tem a oportunidade de simular situações de conflitos, o que lhe permite a expressão das suas emoções. Brincar é uma forma segura das

crianças simularem os seus medos, as suas angústias e a sua agressividade, tentando ao mesmo tempo elaborar e resolver os seus conflitos internos.” (Educadora A, Questionário, 2017).

Assim, ao participar ativamente na vida do grupo, o educador fortalece a sua relação com a criança fazendo com que esta confie nele, mesmo nos momentos em que se sente mais insegura, sentindo que o adulto estará lá sempre para a proteger.

Apesar de todas as crianças do grupo aderirem bem à atividade e manifestarem muita autonomia na exploração dos materiais, face a uma das meninas, que habitualmente precisava um pouco mais de atenção por parte do adulto, foi necessário encorajarmos a mesma a brincar com os materiais através de uma intervenção mais individualizada e focada na criança.

Grupo de crianças: 1/2 anos

Momento da rotina: Atividades, explorações ativas e diversificadas; situações propostas.

Observação:

“- A L mostra-se reticente em brincar com as caixas de papelão, procura o adulto para se sentir segura e protegida.”

“- Após várias tentativas e passarmos com ela dentro do túnel feito de papelão, a L por vezes brinca por iniciativa própria, mas rapidamente volta ao encontro do adulto.”

(Notas de campo – 28 de setembro de 2017)

Durante a atividade e no final da mesma refleti sobre alguns aspetos, nomeadamente as dificuldades sentidas e os pontos fortes. Como fator negativo identifiquei o facto de a quantidade de caixas ser insuficiente para o número de crianças, o que fez com que existissem alguns conflitos entre as mesmas pois cada uma queria ter uma caixa só para si. Os aspetos positivos foram diversificados e significativos, existiu uma grande adesão e envolvimento por parte das crianças, as mesmas divertiram-se muito e interagiram numerosas vezes entre si e com o adulto.

Na sala, já era hábito a educadora interagir e intervir bastante nas brincadeiras do grupo, pois a mesma defende que “O adulto pode e deve participar na brincadeira, uma vez que o seu envolvimento não só estreita os laços afetivos com a criança como também

aumenta o seu nível de interesse e motivação.” (Educadora A, Questionário, 2017) A mesma acredita ainda que “Na interação, o adulto tem oportunidade de conter e ajudar a criança na elaboração das inquietações que surgirem durante a brincadeira, bem como enriquecer e estimular a imaginação da criança, despertando-lhe ideias e questionando-a para a descoberta de soluções.” (ibidem) Dessa forma, sempre que intervém, em qualquer atividade, a educadora tenta desafiar a criança a ultrapassar eventuais receios e proporcionar-lhe novas descobertas e aprendizagens, e esta atividade não foi exceção, a educadora mostrou-se sempre disponível para interagir com as crianças e oferecer-lhes novas experiências. Assim, após observar a educadora e perceber as suas estratégias e metodologia de trabalho, tentei acompanhá-la, proporcionando às crianças atividades desafiadoras, utilizando materiais pouco comuns no seu dia-a-dia da escola e intervindo sempre que pensei ser pertinente e necessário de modo a promover o brincar e o seu desenvolvimento. Durante esta atividade, intervim na mesma, manobrando as caixas e mostrando às crianças que as mesmas podiam ser utilizadas de diversas formas, assim, construí “uma casa” e de imediato, um grupo de crianças se colocou dentro da mesma mostrando-se bastante felizes e divertidos. Para esta atividade utilizei caixas de papelão, no entanto, noutra atividade semelhante (que a seguir apresentarei) utilizei folhas secas para o grupo explorar. Ambas as atividades têm o mesmo propósito apenas se altera o material.

Durante os tempos de brincadeira na rotina diária da sala as crianças brincam individualmente ou sempre com os pares habituais, durante a atividade das caixas de papelão pude observar crianças a brincaram com companheiros que num dia comum não o faziam. A atividade permitiu assim que as crianças se relacionassem e criassem laços de amizade promovendo o seu desenvolvimento social e pessoal. As crianças, ao interagirem entre si, percebem que para além de si existem outros e começam a ter a consciência de que não existem sozinhas, de que o “mundo não gira à sua volta” e que é necessário lidar com os outros no mesmo espaço, de forma atenta, gentil e amistosa, evitando-se assim a presença de muitos conflitos, ainda que estes sejam uma oportunidade para aprender a viver e conviver e por isso, de certa forma, inevitáveis.

De forma geral a atividade correu bem, existiu bastante interesse por parte das crianças e as mesmas tiveram uma experiência diferente que com certeza contribuiu para o seu desenvolvimento pessoal e social. O facto de termos utilizado caixas de papelão não só contribuiu para o desenvolvimento da criança, como também possibilitou a utilização

de recursos que estavam em desuso e dando-lhe uma nova vida, ou neste caso, várias. Cada criança utilizou e brincou com o material à sua maneira o que fez com que cada uma desse um significado diferente a este objeto. Segundo Sarmento, Ferreira, e Madeira (2017, pág. 20):

Simple ou sofisticado, o brinquedo carrega consigo um mundo com muitos mundos para a criança desvendar e viver à medida do seu poder criativo, fazendo dele, e com ele, aquilo que a sua imaginação lograr alcançar.

Um dos benefícios de optarmos pela reutilização de materiais, que já não têm qualquer utilidade para o adulto, prende-se com o facto de darmos oportunidade às crianças não só de brincarem com um material do quotidiano, pouco comum nas instituições, como também darmos oportunidade das mesmas criarem as suas próprias brincadeiras, contribuindo assim para a sua autonomia, imaginação, relações pessoais e sociais, entre muitos outros aspetos. Marques, (2018, p.69) acredita que:

Ensinar as crianças a aproveitarem a sucata e com ela construírem os seus brinquedos, é extremamente fácil, porque imediatamente uma rolha se transforma num extraterrestre e uma garrafa numa nave espacial.” [Quando cria tal brincadeira, a criança acredita plenamente no significado que atribui ao objeto e assim,] “(...) livra-se das limitações dos brinquedos já prontos e feitos em série.

Estas situações, permitem uma abordagem holística de diferentes conteúdos, porque as crianças aprendem explorando, e dessa forma, adquirem diversos conhecimentos e competências através do brincar.

1.4.3. Brincadeiras com folhas secas

Como referi anteriormente, realizei uma outra atividade de exploração semelhante à brincadeira com as caixas de cartão, no entanto, utilizei como material, folhas secas que colhi anteriormente.

Antes de iniciar a atividade, comecei por conversar com o grupo, explicando o que iria fazer. Posteriormente, fui buscar dois sacos pretos grandes cheios de folhas e

coloquei-os no centro da sala, as crianças ficaram bastante curiosas e sem querer prolongar a ansiedade, despejei os dois grandes sacos com a ajuda das mesmas.

Assim que viram as folhas, as crianças ficaram surpreendidas e inquietas, dessa forma, decidi dar início à atividade. Durante a observação que fui fazendo ao longo da atividade, apercebi-me de que aquele não era um material que o grupo estivesse habituado a manipular, tendo esta situação provocado bastante interesse e entusiasmo.

As crianças criavam diversas brincadeiras, por exemplo, colocavam as folhas dentro de objetos, deitavam-se no chão e cobriam-se com o material, atiravam as folhas para cima de outras crianças o que permitiu desenvolver interações entre criança-criança. Como forma de intervir, decidi entrar nas brincadeiras do grupo e criava brincadeiras de modo a captar a atenção das crianças, fazendo com que as mesmas interagissem com o adulto. “Enterrei” crianças de baixo das folhas, atirei folhas ao ar fazendo com que as mesmas caíssem em cima das crianças, colocava folhas em cima da minha cabeça e elas imitavam o mesmo comportamento, entre outras coisas. (Apêndice 7)



Figura 4 - Brincadeiras com folhas secas

Grupo de crianças: 1/2 anos

Momento da rotina: Atividades, explorações ativas e diversificadas; situações propostas.

Observação:

- “O grupo está a aderir bem à atividade e mostra-se entusiasmado.
- A L está um pouco reticente em participar na brincadeira e “protege-se” junto do adulto.
- As crianças interagem entre si e brincam juntas.”

(Nota de campo – 2 de outubro de 2017)

No início da atividade todas as crianças estavam a participar à exceção da L pois era uma menina bastante reservada, ainda em fase de adaptação. Dessa forma, estava bastante dependente da presença física do adulto, sendo difícil fazer com que a mesma participasse em atividades coletivas. Após várias intervenções (conversas, brincadeiras, etc) a L começou a manipular as folhas, assim, começámos a encorajar o seu comportamento de modo a que a mesma não perdesse o interesse pelo material e pela atividade. A intervenção foi bem-sucedida, a L começou a brincar com as folhas e já conseguia manter uma certa distância do adulto, o que anteriormente não acontecia.

Grupo de crianças: 1/2 anos

Momento da rotina: Atividades, explorações ativas e diversificadas; situações propostas.

Observação:

- “- A L mantém-se perto do adulto e não quer participar na atividade.
- Após várias tentativas a L começa a tocar nas folhas e a querer interagir com as mesmas, no entanto não quer brincar com as outras crianças.”

(Nota de campo – 2 de outubro de 2017)

Em geral, a atividade correu bem, as crianças mostraram-se interessadas na ao longo da mesma. No que diz respeito a dificuldades penso que não existiram nenhuma, no entanto, tenho a noção de que poderia ter desenvolvido mais a atividade no sentido de transportar a mesma para o exterior, tentando recriar o ambiente natural onde as folhas se encontram, ou seja, na rua, tornando a atividade mais realista, contextualizada e com um espaço mais amplo.

2. Intervenção em Contexto de Jardim de Infância e Creche (Instituição B)

2.1. Caracterização do Contexto

O segundo e quarto momento de estágio foi realizado na instituição B, também esta situada no concelho de Almada.

É uma instituição privada, de ensino particular, licenciada pelo Ministério da Educação nas valências de Jardim-de-Infância e Ensino Básico, e pelo Instituto da Segurança Social no que diz respeito à valência de creche.

Atualmente o edifício da instituição dispõe, para todas as valências, de dois pisos. No piso inferior, podemos encontrar cinco salas de creche e cinco salas de jardim de infância, um refeitório, assim como um espaço lúdico interior (Apêndice 8) com estruturas que se assemelham às que existem no espaço exterior mas em escala menor, adaptadas aos grupos que as utilizam, (nomeadamente para as crianças de creche que as exploram para brincar, quando não há a possibilidade de se deslocarem ao espaço exterior) um Ginásio para a prática de atividades físicas; a Bebéteca, onde se podem ouvir e contar histórias e a sala Arco-Íris, onde as crianças podem visualizar filmes, colocar música e ainda brincar com vários tipos de brinquedos. Estes espaços apresentam-se como outros espaços de brincadeiras e realização de projetos, para as crianças, e funcionam muitas vezes como espaços alternativos às salas, quando está mau tempo e não há oportunidade para as crianças se deslocarem ao exterior.

No exterior, a instituição possui dois espaços destinados ao pré-escolar e creche, sendo que estes são separados por uma pequena vedação. No espaço dedicado ao jardim de infância, existem diversas estruturas em que as crianças podem escalar e escorregar assim como uma pequena casinha, utilizada para brincadeiras de faz de conta. Os restantes

brinquedos, como por exemplo bolas, bonecas, etc. são levados pelas crianças, sempre que se deslocam ao espaço exterior, sendo-lhes permitido levarem consigo objetos/brinquedos para brincarem. O espaço exterior destinado às salas de creche é bastante amplo, no entanto não tem estruturas permanentes no espaço ao contrário do espaço exterior de jardim de infância. Sempre que os grupos se deslocam ao exterior as educadoras e auxiliares colocam alguns objetos e estruturas para os mesmos utilizarem.

Relativamente às valências de creche e jardim de infância, estas estavam organizadas da seguinte forma, quanto ao número de crianças e profissionais:

	Valências:	
	Creche:	Jardim de infância:
N.º de crianças	75	112
N.º de salas	4	6
N.º de Educadoras	4	6
N.º de Auxiliares	3 + 2 (berçário)	6

Tabela 5 - Caracterização de Valências

O número de crianças por sala normalmente oscila entre 9 na sala de berçário até ao máximo de 21 numa sala de jardim de infância. A equipa pedagógica de cada sala é constituída por uma educadora e uma auxiliar, à exceção do berçário que conta com uma educadora e duas auxiliares (a educadora, normalmente, é também a coordenadora da valência de creche, o que exige a disponibilidade de mais recursos humanos.)

Esta instituição é uma escola com “(...) autonomia pedagógica, organizativa, administrativa e financeira e de autossuficiência (...)” (Projeto Educativo 2016/2017), e possui um projeto educativo centrado no sucesso escolar de cada criança/aluno. Assim e segundo este projeto educativo, os docentes investem para que os seus alunos “(...) façam aprendizagens que os tornem alegres, autónomos, criativos, pessoas intelectual e moralmente sérias, responsáveis, capazes de atuar num mundo competitivo, mas onde esteja presente a cooperação, a solidariedade e a tolerância.” (Projeto Educativo 2016/2017, p. 8).

Para complementar o plano de estudos a instituição dispõe gratuitamente de uma variedade de áreas curriculares tais como Inglês, Expressão Físico-Motora, Expressão Musical, Informática e Natação.

A equipe educativa da instituição reúne-se semanalmente às segundas-feiras, onde são feitas reuniões intercaladas entre a coordenação e a direção pedagógica. Quinzenalmente, às terças-feiras todas as educadoras e auxiliares de ação educativa reúnem-se com a educadora pedagógica de Creche e Jardim de Infância.

Relativamente às práticas pedagógicas dos educadores, as mesmas são construídas com base nos valores e ideais de cada educador, tendo sempre em consideração os modelos pedagógicos e as orientações postos em prática na instituição. Dessa forma, o modelo pedagógico utilizado pela educadora cooperante B, é o Movimento da Escola Moderna.

O trabalho realizado pela educadora tem ainda como suporte as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016) que, segundo a mesma, “(...) assentam nos seguintes fundamentos articulados: o desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis; o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo; a construção articulada do saber; a exigência de resposta a todas as crianças.” (Silva M. I., 1997, citado em Projeto Pedagógico da sala A, 2017/2018, p.8) e também a Pedagogia de Projeto pois segundo Leite, Malpique e Santos (1990, p.140) citado no mesmo documento, o trabalho de projeto é “(...) uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes. Envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse pelo grupo (...)” (Projeto Pedagógico, 2017/2018, p.10). A educadora acredita que “(...) muitas das atividades podem inspirar projetos, desde o texto livre às construções. Porém, a maior parte dos projetos costuma desencadear-se a partir da conversa de acolhimento da manhã, onde muitas notícias trazidas pelas crianças se podem transformar em projetos de estudo e de desenvolvimento (...)” (Conversa informal com a educadora)

Relativamente à temática do brincar, a educadora dá bastante importância aos momentos de brincadeira pois a mesma afirma que:

Brincar é talvez a mais importante forma de comunicar que a criança tem ao seu dispor. (...) O brincar possibilita o processo de aprendizagem da criança, pois facilita a construção da autonomia e da criatividade. É a brincar que a criança aprende a respeitar regras, a alargar o seu relacionamento social e a respeitar, a si e ao outro. (Educadora B, Questionário, 2017).

Para complementar os momentos de brincadeira no que diz respeito à autonomia e cooperação, a educadora criou vários momentos na rotina diária do grupo (a ida ao contentor despejar o lixo da sala para reciclar, distribuir o lanche, regar as plantas, dar comida aos peixes, etc.) que, de certa forma, promovem o convívio e a cooperação entre as crianças. Através das observações que fui realizando ao longo do estágio e das conversas informais com a educadora, percebi que esses momentos fazem com que as crianças atinjam um maior nível de desenvolvimento, socializando-se e cooperando-se entre si durante as tarefas.

2.2. Caracterização dos grupos

No primeiro momento de estágio realizado nesta instituição, fiquei inserida numa sala de jardim de infância, com um grupo de 18 crianças, 7 meninas e 11 meninos, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos.

Nesta instituição, os educadores seguem o grupo de crianças desde o berçário até ao jardim de infância, assim, a educadora já acompanhava o grupo desde que eram bebés à exceção de algumas crianças que foram ingressando ao longo dos diferentes anos letivos.

As crianças do grupo eram totalmente independentes do adulto no que diz respeito à higiene e alimentação e mostravam interesse nas atividades propostas e desenvolvidas pela educadora. Relativamente à linguagem, todas as crianças verbalizavam bem e conseguiam formar frases simples e completas. No que diz respeito à motricidade fina, todas as crianças conseguiam escrever o seu nome e copiar, para as suas produções, frases completas que a educadora escrevia no quadro.

No que respeita às competências sociais, as crianças mantinham interações positivas entre si, apesar da existência de conflitos considerados normais nestas idades. A educadora aproveitava os momentos de conflito para promover a entreajuda, cooperação e gestão pessoal pois dessa forma as crianças aprendiam com os seus erros, tentavam resolvê-los e mais tarde, refletiam em conjunto sobre os mesmos. Segundo Silva, Marques, Mata, e Rosa (2016, p.39), “A vida em grupo implica confronto de opiniões e necessidade de resolver conflitos que suscitarão a necessidade de debate e de negociação, de modo a encontrar uma resolução mutuamente aceite pelos intervenientes.”

No **segundo momento de estágio** realizado nesta mesma instituição, tive a oportunidade de acompanhar um grupo numa sala de creche, já que a educadora regressou a esta valência, depois do grupo do ano anterior transitar para o 1.º ciclo, sendo condição do estágio no 2.º ano, acompanharmos a educadora com a qual tínhamos realizado o 1.º momento de estágio.

Este novo grupo era constituído por quinze crianças, com idades compreendidas entre 1 e 2 anos. Como realizei o estágio no início do ano, o grupo ainda estava em adaptação e a educadora também.

Na área da comunicação e linguagem, todas as crianças do grupo diziam algumas palavras, e uma criança conseguia formar frases completas. No entanto todas as crianças se expressavam através de múltiplas formas, fazendo-se entender e entendendo o que era dito.

No que diz respeito ao desenvolvimento pessoal e social, o grupo era dependente do adulto relativamente à higiene, no entanto, em termos de alimentação todos eles eram completamente independentes, apenas sendo necessária a intervenção dos adultos em caso de conflitos. As crianças do grupo conviviam bem entre si, existia um bom nível de interação, eram ativas e mostravam bastante interesse nas atividades sugeridas pela educadora.

Foi bastante interessante observar a educadora num contexto completamente diferente, que a mesma já não frequentava há algum tempo pois as características e o tipo de trabalho pedagógico são diferentes, o grupo é mais dependente do adulto e a rotina diária também é diferente. Em conversa informal com a educadora, a mesma confessou qual a sua preferência relativamente às duas vertentes e explicou o porquê:

- Educadora: Quando existiam conflitos na sala de jardim de infância, já estava habituada a geri-los, sentava-os todos na mesa grande e conversávamos sobre o assunto de modo a criarmos uma solução, para além de que eles conseguiam falar e expressar-se para explicar o problema. Em creche é completamente diferente, muitos deles não falam e assim eu não consigo perceber o que se passou, o que me perturba um pouco pois gosto de resolver e perceber a origem dos conflitos.

(Ed J.I., Conversa informal – 2018)

2.3. Caracterização do espaço e rotinas das salas A e B

2.3.1. Sala A (Jardim de Infância)

A Sala do primeiro momento de estágio na instituição B tem cerca de 50 metros quadrados e tem uma configuração retangular e semicircular. (Apêndice 9)

O equipamento geral da sala era adequado ao grupo e não causava qualquer risco para as crianças, possuía ainda material qualitativo e quantitativo necessário ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças de acordo com a sua faixa etária. Os armários de material pedagógico tinham portas abertas para permitir a acessibilidade das crianças aos respetivos materiais que apresentavam um bom estado de conservação. A sala possuía ainda um conjunto de mesas no centro, designada Área Polivalente pela versatilidade de utilização, possuía um tapete que era utilizado para conversas em pequeno grupo, para cantar, contar, recontar e ouvir histórias. Existiam também espaços nas paredes onde eram afixadas as produções das crianças, assim como algumas informações necessárias acerca do grupo e alguns registos sobre o que ia acontecendo semanalmente. O espaço estava organizado por áreas devidamente identificadas que através de fotografias e ilustrações feitas pelas crianças lhes permitia reconhecer de que área se tratava. A educadora respeitava e operacionalizava a organização do espaço de acordo com o modelo curricular que utiliza, o MEM. Assim, as áreas disponibilizadas eram: a área da expressão dramática, a biblioteca, laboratório de ciências e matemática, oficina da escrita, área da expressão plástica, área das construções e a área dos jogos. Todas estas áreas possuíam funções e objetivos diferentes e todas elas eram utilizadas pelas crianças, umas com mais frequência que outras. “Importa, assim, que o/a educador/a

reflita sobre as oportunidades educativas que esse ambiente oferece, ou seja, que planeie intencionalmente essa organização e avalie o modo como contribui para a educação das crianças, introduzindo os ajustamentos e correções necessários.” (Silva, Marques, Mata, e Rosa, 2016, p. 24).

Assim, e no que respeita aos materiais disponíveis em cada área, o espaço da expressão dramática possuía: Um móvel de arrumação de: copos, pratos, tachos, talheres, biberon; um móvel com fogão e forno; uma mesa (pequena) com cadeiras; uma cama para bebés; um cesto com roupas, malas, acessórios, roupas de bebés; Bebés e bonecos; uma cesta com frutos; uma tabua de passar a ferro; um fantocheiro e um saco com fantoches.

Na área da biblioteca: Livros de histórias; revistas e jornais; livros construídos pelo grupo. A área das ciências e matemática detinha: - uma lupa; uma balança; jogos de matemática; uma mini-estufa; um aquário; ficheiro de folhas; um quadro magnético e vasos para as crianças poderem plantar.

A área da escrita: um teclado de computador, letras magnéticas, lápis de carvão, borrachas, esferográficas, régua, escantilhões de forma a que as crianças possam iniciar a sua pré-escrita. Na área da expressão plástica: pincéis, lápis de cera, folhas de vários tamanhos e cores, revistas, esponjas. Todos os materiais se encontravam acessíveis ao grupo à exceção de materiais cortantes e tóxicos (x-acto, colas, furador, agrafador, tintas, tesouras, etc...) Sempre que as crianças desejavam utilizar algum desses materiais faziam-no sob a supervisão de um adulto.

A área das construções era bastante requisitada pelas crianças pois continha diversos materiais que eram utilizados para construir, criar, inventar, imaginar brincadeiras com carros, bonecos e legos, assim, a área possuía: Carros, barcos, aviões; legos de diferentes tamanhos; bonecos e animais; peças de encaixe; uma mala de carpintaria, etc.

A área dos jogos possuía puzzles, jogos de correspondência de imagens, jogos de encaixe, dominó de imagens e também o jogo da memória e da glória.

No que diz respeito ao ambiente da sala como promotor do brincar, a mesma apresentava diversos fatores positivos, nomeadamente, a dimensão das áreas pois todas elas possuíam uma medida considerável o que permitia a utilização da mesma por várias crianças ao mesmo tempo, dessa forma, contribui bastante para o brincar em conjunto,

fortalecendo a interação entre crianças e por sua vez, o seu desenvolvimento. Segundo Wajskop (1999, p.31) “A garantia do espaço do brincar na pré-escola ou creches, é a garantia de uma possibilidade de educação da criança numa perspectiva criadora, voluntária e consciente”.

A educadora preocupou-se em colocar diversos tipos de objetos e materiais à disposição do grupo relativamente ao tipo de área para que as crianças, por exemplo, na área da casinha, se pudessem sentir, como se estivessem em casa.

Apesar de os espaços das áreas terem espaço suficiente para acolher um número considerável de crianças, a educadora optou por colocar um limite de utilizadores em cada área, assim, a área das construções, por exemplo, sendo uma das áreas mais requisitadas, só podia ter 3 crianças, no máximo, a brincar no seu interior. Essa estratégia, combinada com as crianças, servia para dar oportunidade a todas de usufruírem das diferentes áreas e poderem brincar mais organizadamente, promovendo um maior cuidado na utilização dos materiais e menos conflitos entre crianças.

No que diz respeito à rotina diária da sala, a mesma é organizada de acordo com a distribuição das atividades ao longo do dia. Assim, a mesma conta com onze momentos distintos:

Rotina Diária da Sala A (Jardim de Infância):
Acolhimento
Planificação em conselho
Atividades e/ou projetos e/ou AECS
Comunicação
Almoço
Atividades de recreio
Atividades culturais / Trabalho Curricular Comparticipado
Conselho / Avaliação
Conselho de cooperação (Sexta-feira)
Lanche
Recreio / Sala / Atividades extracurriculares e Regresso à família

Tabela 6 – Rotina Diária da Sala A

Apesar de a rotina possuir uma organização, nem sempre é possível (e desejável) seguir a mesma pormenorizadamente, fazendo assim com que se mantenha flexível. Por vezes, era necessário adequar a rotina às necessidades, interesses e ritmo das crianças pois todas as crianças têm tempos diferentes no que respeita ao seu desenvolvimento. Segundo Martins (1996, citado por Barbosa, 2006, p. 39), afirma que “ao criar rotinas, é fundamental deixar uma ampla margem de movimento, senão encontraremos o terreno propício à alienação”. Para além de a rotina diária possuir os onze momentos fixos, são inseridos vários momentos de atividades ao longo da semana, nomeadamente: natação, inglês, educação musical, informática, educação física, entre outros. Dessa forma, todos os dias possuem uma estrutura diferente consoante as atividades nele inseridas formando assim a Agenda Semanal.

Para Silva, Marques, Mata, e Rosa (2016, p.27):

A sucessão de cada dia, as manhãs e as tardes têm um determinado ritmo, existindo, deste modo, uma rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo educador/a e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações.

Os momentos dedicados à brincadeira ocorriam, normalmente, no tempo de desenvolvimento de atividades e projetos pois como se trabalhava em pequenos grupos, sempre que um grupo estava em atividades orientadas ou propostas, as restantes crianças mantinham-se nas áreas a brincar, até que fossem chamadas para trocar de grupos. A ida ao espaço exterior ocorria sempre depois de almoço.

O facto de existir atividades de enriquecimento curricular condiciona os momentos dedicados ao brincar. Segundo a educadora, a mesma tenta:

(...) estabelecer um momento, dentro da agenda semanal, em que na planificação fique espaço para o brincar. Por outro lado, durante a realização de atividades específicas que não sejam de grande grupo, enquanto umas crianças realizam os trabalhos específicos e as outras estão a brincar, cria-se uma rotatividade que possibilita mais tempo para brincarem. (Educadora B, Questionário, 2017)

Dessa forma, e através de conversas informais, a educadora confessou que tem plena noção de que (...) o tempo disponibilizado para o brincar é pouco, [desejando] que existisse mais tempo para tal.”

2.3.2. Sala B (Creche)

Relativamente à Sala B, esta possui as mesmas dimensões que a sala de jardim de infância, no entanto, tem um formato quadrado. (Apêndice 11) A mesma possui uma parede revestida por janelas o que faz com que a sala tenha bastante claridade e arejamento. Possui diversos armários espalhados pela mesma para a arrumação de materiais e também de brinquedos. Existe um tapete que é utilizado quando há conversas em pequeno e grande grupo. A sala tem várias áreas facilmente identificáveis: área da expressão dramática, área da garagem e construções e área da biblioteca.

Dessa forma, percebi que, apesar de a educadora seguir o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna, a sala não possuía as mesmas áreas que uma sala de jardim de infância. Numa sala de creche, as áreas não são tão evidentes e estruturadas pois o grupo também possui idades diferentes e as áreas da sala correspondem à faixa etária que nela se inserem. Assim, a educadora observa quais os brinquedos e materiais que as crianças gostam mais de brincar e tenta organizá-los estrategicamente de modo a que o grupo, sempre que queira utilizar esses mesmos objetos, saiba exatamente onde encontrá-los. Por exemplo, no grupo existem meninas que gostam muito de brincar com bonecas, e dessa forma, a educadora cria um lugar na sala onde pode colocar as bonecas, sempre que as crianças querem brincar com esse brinquedo sabem que têm que se deslocar até àquele local pois é lá que se encontram, a essa área podemos denominar Área da expressão dramática, pois é onde começam as brincadeiras do faz-de-conta. Sendo uma sala de creche, a mesma tem acesso a um fraldário/casa de banho que é comum com a sala de berçário. (Apêndice 11)

No que diz respeito aos espaços exteriores, as duas salas, apesar de estarem inseridas na mesma instituição os grupos de crianças frequentam espaços exteriores diferentes. Desta forma, os grupos de jardim de infância não interagem com os grupos de creche nos momentos de brincadeira livre no exterior.

Ambos os espaços exteriores possuem estruturas para as crianças brincarem adaptadas à idade das mesmas, no entanto, é indispensável a supervisão dos adultos. Quando estive na sala de jardim de infância existia, na rotina diária da sala, um momento do dia que era reservado às brincadeiras no espaço exterior, que ocorria sempre depois de almoço entre as 13h e as 14h.

Como se pode perceber, o grupo só se deslocava ao espaço exterior uma vez por dia o que, na minha opinião, era insuficiente. O resto do dia era preenchido com atividades curriculares. Para Sarmiento, Ferreira, e Madeira (2017, pp. 45, 46):

Atualmente, muitos adultos ocupam demasiadamente o tempo das crianças com diversas atividades, já que, na sua perspetiva, as consideram importantes para a aprendizagem e aquisição de novas competências. Noutros tempos, muitas dessas atividades realizavam-se na rua, informalmente, sendo esse espaço considerado de lazer. O tempo que a criança poderia dispensar com a brincadeira, quer sozinha ou com os seus pares, e a liberdade de escolha são cada vez mais reduzidos.

Brincar ao ar livre desenvolve diversas competências e conhecimentos que de outra forma não seria possível. Segundo Bilton, Bento, e Dias (2017, p.17), “Através do brincar no exterior, as crianças têm oportunidade de enfrentar riscos, resolver problemas de forma autónoma e de mobilizar o corpo e os sentidos nas suas explorações.”

Quando se encontravam no espaço exterior, o grupo gostava de brincar com diversos materiais e brinquedos, por exemplo, os meninos gostavam de brincar sempre com a bola enquanto as meninas gostavam de brincar nas estruturas para poderem escalar. Era permitido a cada criança levar um brinquedo para o exterior que tivessem trazido de casa, muitas vezes, as meninas ficavam no chão a brincar com as suas bonecas, a maquilhar-se ou a pintar em livros para colorir. Em relação aos meninos, cada um trazia a bola num dia da semana, permitindo assim que todos tivessem a oportunidade de brincar com a sua bola e partilhá-la com os amigos.

No momento de estágio em que estive na sala de creche na mesma instituição, não consegui observar o grupo no espaço exterior destinado ao mesmo pois este encontrava-se em manutenção. O grupo de creche tinha de se deslocar até ao espaço exterior reservado ao 1.º, 2.º e 3.º ciclo. Tal situação só aconteceu cerca de duas ou três vezes, nos restantes dias o grupo brincava no espaço lúdico que se encontrava no interior da

instituição. Tal como na rotina diária de jardim de infância, em creche o grupo também possuía só um momento do dia que era destinado ao brincar no exterior. No entanto, este acontecia antes da hora de almoço.

Na valência de creche, por vezes é difícil gerir o tempo da rotina de forma a que o grupo desfrute do espaço exterior. Quando se trabalha com crianças entre os 12 e os 24 meses é complicado organizar as saídas para o exterior pois muitas delas ainda estão a aprender a andar e todo o processo de preparação da criança (vestir casaco, calçar bota, mudar a roupa molhada, etc.) é bastante demorado o que por vezes faz com que exista muito pouco tempo para o grupo usufruir do espaço exterior. Das vezes que o grupo se deslocava ao exterior, os adultos utilizavam um carrinho de madeira, construído para o efeito, para as crianças se sentarem e ser mais fácil o transporte das mesmas, visto serem muitas crianças e apenas três adultos a acompanhar. As crianças não levavam brinquedos para o exterior, no entanto, sempre que saíam a educadora fazia questão de ter uma atividade planeada para as mesmas, por exemplo, numa das saídas para o exterior, a educadora montou uma piscina que encheu com folhas secas para as crianças brincarem e explorarem à vontade.

Relativamente à rotina da sala de creche, a mesma era organizada da seguinte forma:

Rotina Diária da Sala B (Creche):
Acolhimento individualizado (entrada na sala)
Reunião em grande grupo (conversa, canções, história)
Atividades de descoberta e exploração livre
Merenda da manhã
Atividades de descoberta e exploração livre ou orientada
Saída para o exterior, Bebeteca ou Espaço Lúdico
Higiene
Almoço
Higiene
Repouso
Higiene
Lanche
Higiene
Atividades de descoberta e exploração livre anteriores à saída
Regresso à família

Tabela 7 – Rotina Diária da Sala B

Comparativamente à rotina diária de uma sala de jardim de infância, podemos perceber que numa sala de creche, a rotina foca-se sobretudo nos momentos dos cuidados básicos e atividades de descoberta e exploração livre, sendo importante que o adulto tenha mais disponibilidade para observar e dar a atenção necessária a cada criança. Assim, as atividades propostas passam para segundo plano, existindo apenas um momento do dia para tal, dando prioridade às atividades de exploração livre e de descoberta, ou seja, ao brincar.

Nos momentos de brincadeira, era bastante comum as crianças brincarem com diversos objetos, tais como, bonecas, puzzles, brinquedos que produzem sons e também objetos do seu quotidiano (panelas, copos, talheres, pratos, etc). Como já referido, durante este estágio em creche, o espaço exterior estava interdito às crianças, as mesmas apenas se podiam deslocar ao espaço lúdico e bebeteca, dessa forma, não tive a oportunidade de acompanhar o grupo até ao espaço exterior.

2.4. Intervenções realizadas na instituição B

Durante os meus estágios na instituição B, tive a oportunidade de intervir várias vezes nas brincadeiras dos grupos. Devido ao facto de, na sala de jardim de infância, existir momentos da rotina dedicados ao desenvolvimento de atividades e projetos, trabalhos curriculares comparticipados pelo grupo e também atividades extracurriculares, tornou mais difícil ter tempo para acompanhar e observar o grupo relativamente ao tempo livre para a brincadeira. No entanto, sempre que era possível, observava o grupo a brincar e intervim sempre que considerei ser um momento oportuno.

Ao contrário do estágio em jardim de infância, no contexto de creche não realizei intervenções planeadas e sendo apenas duas semanas, observei as crianças a brincarem de forma espontânea, fazendo registos sobre esses momentos.



Figura 5 - Brincadeiras espontâneas

Grupo de crianças: 1/2 anos

Momento da rotina: Atividades de descoberta e exploração livre ou orientada

Observação:

- A K, o D e a M brincam em conjunto e fazem dramatizações relacionadas com situações do cotidiano.
- Têm uma boa relação e gostam de brincar em grupo.

(Nota de campo - 12 de outubro de 2017)

Dessa forma, as intervenções que irei descrever de seguida têm várias origens, algumas planeadas, outras espontâneas, no entanto, todas elas dirigidas de forma a promover o brincar na sala, no contexto de jardim de infância.

2.4.1. Brincadeira na Área da Expressão Dramática

A intervenção que irei descrever e analisar, aconteceu num momento espontâneo em que fui convidada pela criança a participar na brincadeira. Após ter aceite o convite da criança, percebi imediatamente quais seriam as minhas intencionalidades relativamente àquele momento, então defini:

- Estimular a imaginação e criatividade da criança;
- Promover a interação entre adulto-criança.

Ao entrar na brincadeira, não estava à espera do que ia suceder-se a seguir. Eu estava a observar o grupo nas suas brincadeiras e a tirar apontamentos e notas de campo, quando me aproximei da área da expressão dramática, e perguntei:

Grupo de crianças: 5/6 anos

Momento da rotina: Desenvolvimento de atividades e projetos

Observação:

“- Eu: Olá D, o que estás a fazer?

- D: Olá Sofia, estou à procura da carteira.

- Eu: Ahh está bem, e o que é isso que tens na mão?

- D: É um bilhete de avião.

(...)

- M: D, estás a brincar com a Sofia?

- D: Estou.

- Eu: Porquê M? Achas que não posso brincar com o D?

- M: Podes, mas és grande!”

(Nota de campo - 24 de maio de 2017)

Quando o M se foi embora fiquei a pensar sobre o seu comentário, que implicitamente referia que por ser adulta não podia brincar. Ao analisar a situação confirmei que o grupo não estava habituado que os adultos entrassem nas brincadeiras e

participassem em atividades lúdicas. De facto, o período de estágio em que estive nesta sala correspondeu, na sua maioria, ao 3º período e ao final do ano letivo, em que o currículo de trabalho parece ficar repleto de atividades estruturadas e propostas, restando pouco tempo para o brincar e as atividades auto- iniciadas pelas crianças. Assim a equipa pedagógica concentra a sua atenção em muitas solicitações, muitas vezes de natureza institucional, esquecendo um pouco o seu papel como regulador e dinamizador de espaços de brincadeira, que possibilitam muitas aprendizagens, ainda que de forma espontânea e eventualmente menos consistentes do ponto de vista dos adultos. Ao conversar com a educadora sobre o que tinha ocorrido, a mesma confessou que valoriza muito o brincar e que tinha a consciência de que deveria brincar mais com as crianças, sentindo-se frustrada por não o conseguir fazer as vezes que queria. No entanto, através do inquérito por questionário que realizei à educadora, relativamente à intervenção do adulto nos momentos de brincadeira, a mesma refere que:

A posição do educador no grupo deve de ser de observador, impulsionador sendo a sua intervenção imprescindível quando a criança necessita do seu apoio quer para se fazer entender quer para entender os outros. Sempre com um ponto de vista educativo e com uma intervenção construtiva para os seus intervenientes. (Educadora B, Questionário, 2017).

Apesar da educadora ter a noção de que deveria brincar mais com as crianças, a mesma defende que a intervenção do educador é imprescindível quando a criança precisa do seu apoio no que diz respeito à compreensão de si própria e dos outros, dando assim mais valor à brincadeira livre da criança, sem a participação do adulto. Apesar de reconhecer a necessidade da contenção dos adultos para a “não invasão” das brincadeiras livres das crianças, considero, também como muito importante a presença dos mesmos no brincar, lado a lado, para partilharem experiências e desafiarem novas aprendizagens. Assim, considero que a intervenção deve ser realizada sempre que o adulto achar ser necessário e oportuno, não necessariamente apenas nos momentos de dificuldade, pois nem sempre o adulto interage com um objetivo educativo, de remediar, antecipar ou possibilitar a interação entre crianças, por vezes o adulto brinca só por brincar.

Segundo Fromberg (1987, p.60, citado por Hohmann & Weikart, 2003, p. 88) “É preciso que um número mais alargado de adultos seja alegre e brincalhão quando trabalha com crianças pequenas, e esteja pronto a aceitar alguma acção inesperada ou qualquer alternativa aos seus propósitos com bom humor e paciência.”. Nos dias de hoje, é comum

veremos os adultos tão emergidos no trabalho e nas suas responsabilidades que se esquecem que trabalhar com crianças também tem um lado divertido e lúdico que por vezes é necessário descentrarmos-nos das nossas preocupações de adultos, para podermos dar às crianças a devida atenção e brincar com as mesmas.

O educador deve incluir na sua rotina, diariamente, tempo para interagir com as crianças nas suas brincadeiras, de igual para igual, valorizando o brincar como uma atividade muito importante na vida de uma criança, tendo em conta todos os benefícios que este acarreta para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Hohmann e Weikart (2003) encaram a brincadeira como algo bastante sério e defendem que o adulto deve perceber que, ao apoiar a brincadeira, estão também a apoiar o processo de aprendizagem pela ação e a promover o seu desejo espontâneo em aprender. Estes mesmos autores defendem qual o papel que o adulto pode adotar durante o decorrer de uma brincadeira, pois acreditam que:

“Os adultos brincalhões deitam-se no chão e fazem construções com blocos. São “salvos” de uma “casa em chamas” e levados em emergência para o “hospital” numa “ambulância”. “Comem” sopa de pinhas e “caiem mortos” com explosões de navios. Contam e lêem histórias, inventam e cantam canções, jogam à apanhada, andam de escorrega, fazem escavações na caixa de areia, jogam à macaca.” (idem, p. 88).

É certo que alguns adultos preferem não se intrometer numa brincadeira, no entanto, felizmente, nem todos os adultos pensam da mesma forma e possuem diferentes formas de brincar, “Alguns (...) brincam calmamente, outros de forma mais barulhenta. Alguns adoram cantar, outros dançar, alguns gostam de brincar sem objetivo preciso senão o de apenas brincar, outros de construir objectos que funcionem.” (ibidem).

O importante é sentirmos que não há problema em brincar e em nos divertirmos com o grupo, porque para além de estarmos a promover o seu desenvolvimento de forma lúdica, estamos também a contribuir para uma boa relação entre adulto-criança. Assim, após perceber o quão importante é o papel do adulto numa brincadeira, decidi criar momentos de intervenção nas brincadeiras das crianças da sala o que gerou conversas e comportamentos bastante positivos por parte das mesmas.

A próxima intervenção que irei descrever e analisar foi um jogo de mímica que contou com a participação dos adultos da sala.

2.4.2. Jogo da Mímica

Este jogo surgiu após a realização de uma atividade planeada por mim com o tema dos animais, intervenção realizada no contexto de um projeto. Assim, pensei fazer um jogo da mímica para que fosse possível o grupo todo participar, incluindo os adultos da sala, contribuindo para o fortalecimento da relação entre criança-adulto através de uma atividade lúdica.

O jogo é bastante importante no desenvolvimento da criança pois o facto de possuir regras faz com que a criança compreenda que, apesar do seu desejo de ganhar, é necessário obedecer às mesmas e saber conviver democraticamente. Segundo Grigorowitschs (2009 citado por Sarmiento, Ferreira, e Madeira, 2017):

(...) o jogo infantil coletivo constitui-se como um imenso campo gerador de novas amizades e potenciador da aquisição de novas competências pessoais e sociais, onde as crianças aprendem as regras da sã convivência e da cooperação entre si, a querer ganhar e a saber perder, enfim, a cultivar padrões de autoestima que muito lhe aproveitarão a vida fora, uma vez que a expressão do jogo tem muito que ver com a vida social da criança. (p. 16)

Primeiramente, antes de realizar a atividade, reuni com a educadora de forma a partilhar as minhas intencionalidades e também pedir a sua opinião e eventuais sugestões. A sua resposta foi bastante positiva pois o grupo não tinha por hábito realizar esse tipo de jogo coletivo.

Como referi anteriormente, o jogo ocorreu após uma outra atividade planeada por mim, no ginásio, pelo que pedi que se sentassem com as cadeiras em forma de círculo e comuniquei-lhes o que tinha pensado fazer.



Figura 6 - Jogo de mímica (explicação)

Comecei por explicar as regras do jogo, um/a menino/a colocava-se no centro e começava a imitar um animal que conhecesse, no entanto, só poderia fazer gestos e não reproduzir sons. A criança que adivinhasse o animal em questão trocava o seu lugar com a criança no centro do círculo repetindo o mesmo procedimento sucessivamente. Como intencionalidades defini:

- - Desenvolver a capacidade de dramatizar, inventar e representar personagens e situações;
- - Associar gestos a características de animais;
- - Estimular a criatividade e a imaginação;
- - Promover a relação entre criança-criança e criança-adulto.

As crianças mostraram-se muito contentes durante a atividade e quando tinham que adivinhar qual o animal que estava a ser imitado, ficavam agitadas e “eufóricas”. O jogo correu bastante bem, no entanto, surgiu uma dificuldade pois algumas das crianças começavam a imitar animais que já tinham sido dramatizados por outras crianças. Assim, optamos por adotar uma estratégia: antes de irem imitar, as crianças diziam ao meu ouvido qual o animal que tinham escolhido representar. Percebi que o grupo possuía um largo conhecimento no que diz respeito às espécies dos animais e todas as crianças conseguiram imitar a maior parte dos animais, apesar de existirem alguns um pouco difíceis, devido ao facto de possuírem características similares, como por exemplo, quando imitavam o leão, o leopardo, a chita e o tigre pois estes são muito parecidos, o que dificultava o jogo e tornava-o mais desafiador, exigindo que, para além de imitarem os gestos básicos dos animais (a postura, o andar, a expressão), tinham que pensar em algo que os diferenciasses, por exemplo, a forma de caçar, a forma de dormir, etc.





Figura 7 - Jogo de mímica

Apesar de intervir no jogo como jogadora, também tive a oportunidade de intervir como mediadora de forma a tornar a brincadeira mais divertida e desafiante. Assim, decidi colocar perguntas às crianças que estavam a representar, durante o decorrer do jogo (Será que esse animal anda assim? Quantas patas tem? Só tem essas? Esse animal está mesmo cheio de sono, será que não anda mais rápido?), tornando-o mais dinâmico, apelativo, fazendo ainda com que as crianças pensassem, com mais precisão, nas características dos animais.

As regras do jogo diziam claramente que quem adivinhasse o animal tinha que trocar de lugar com a criança que o estava a imitar, no entanto, relativamente aos adultos isso não aconteceu, apesar de sabermos antecipadamente de que animal se tratava não revelávamos ao grupo, pois de outro modo, as crianças ficavam desmotivadas e queríamos dar-lhes a oportunidade de descobrirem o animal. Dessa forma, nós adultos, achámos por bem fingirmos que não sabíamos que animal se tratava para assim adivinharmos poucas vezes e não tirar a vez das crianças, dando a mesma oportunidade a todas. Assim que descobríamos qual era o animal em questão, trocávamos de lugar com a criança do centro, sempre que tal acontecia existia muitas gargalhadas à mistura pois as crianças achavam muita graça quando um adulto imitava um animal.

Durante a realização do jogo, verifiquei que o grupo se ria constantemente quando um adulto fazia a imitação, pois não estavam habituados a observar a educadora e auxiliar num registo mais descontraído e divertido. Por outro lado, pude observar também que, apesar de não ser comum a intervenção dos adultos da sala nos momentos de brincadeira,

o grupo não mostrava qualquer tipo de inibição, colaborava bastante e incentivava o adulto a intervir.

2.4.3. Momento de brincadeira espontânea – As massagens

Após a intervenção dos adultos no jogo da mímica, não demorou muito tempo até que as crianças procurassem os mesmos para brincarem. Dessa forma, existiram vários momentos em que me encontrava no meio de brincadeiras, sem sequer me aperceber da situação.

Na sala, como metodologia de trabalho, era bastante comum apoiar a educadora em atividades propostas pela mesma, ficando cada uma de nós, junto de um grupo pequeno de crianças, enquanto o restante grupo se mantinha a brincar livremente nas áreas. Num desses dias, estava eu na mesa com um pequeno grupo quando senti umas mãos a tocarem-me nos ombros, prontamente disse:

Grupo de crianças: 5/6 anos

Momento da rotina: Desenvolvimento de atividades e projetos

Observação:

- Eu: Hum..que bom, vais fazer-me uma massagem? (sem saber quem estava atrás de mim)

- M: Sim, tu gostas?

- Eu: Adoro, estava mesmo a precisar de descontraír. Muito obrigada.

(Nota de campo – 31 de maio de 2017)

Sem saber quem estava atrás de mim a dar-me a massagem fui fazendo um diálogo com a criança ouvindo sempre gargalhadas num tom baixo. Quando finalmente olhei para trás, surpreendi-me ao encontrar um “comboio de massagistas” atrás de mim com um ar muito divertido.



Figura 8 - Brincadeira de massagens

Percebi imediatamente que, a brincadeira que eu pensava ser apenas a dois, se multiplicou e transformou-se numa brincadeira coletiva bastante interessante onde promoveu, para além da relação entre criança-criança e criança-adulto, o sentido de cooperação e bem-estar daquele grupo de crianças pois desta forma, todos estávamos a usufruir de um momento prazeroso através de uma brincadeira espontaneamente organizada e que todos diziam gostar.

Por vezes, são os momentos de brincadeira espontânea que nos mostram realmente como a criança é, quais os seus gostos e interesses pois, segundo Bruner (1983, p. 9), “(...) a brincadeira livre proporciona à criança a oportunidade (...) de atrever-se a pensar, a falar e de ser ela mesma”. Assim, o brincar espontâneo constitui-se como um recurso único na mediação do processo de aprendizagem e de desenvolvimento da criança.

2.4.4. Ouvir as crianças: onde gosto mais de brincar? O que faz falta para brincar?

É nas áreas existentes na sala que a maioria das brincadeiras espontâneas acontecem, dessa forma, observei várias vezes o grupo a brincar em diversas áreas. Assim pude perceber que, apesar do esforço da educadora para que nada falte às crianças nas

áreas da sala, há sempre algum material ou objeto que as mesmas gostariam de utilizar e não encontram. Dessa forma, decidi conversar com as crianças enquanto as mesmas brincavam nas áreas, de modo a tentar perceber se existia algum objeto que elas gostariam de ter na sala e não têm. As respostas foram as seguintes:

Grupo de crianças: 5/6 anos

Momento da rotina: Desenvolvimento de atividades e de projetos

Observação:

Área da Expressão Dramática:

Eu- Olá meninas, o que acham que falta aqui na área da casinha, há alguma coisa que gostavam de ter aqui e não têm?

M - Eu gostava de ter maquilhagem

C - Eu queria ter um espelho

M - Óculos de sol também, para passear

C – Loja para furarmos as orelhas e furarmos às amigas

C – Vestidos para o ballet

Área das Ciências:

Eu- Olá meninos, gostava de saber se acham que falta alguma coisa aqui na área das ciências.

P – Faltam experiências

C – Bonecos de pessoas pequeninas para brincar lá

Área da escrita:

Eu- Olá D, achas que falta alguma coisa aqui na área da escrita?

D – Eu queria ter um computador a sério, mas só temos esta parte (apontando para o teclado de um computador)

Área da garagem e construções:

Eu- Olá meninos, já vi que gostam muito de brincar aqui, acham que falta alguma coisa ou têm tudo o que precisam para brincar?

T – Podíamos ter carros da Hotwheels

V – Pois era, e também camiões dos Legos

(Notas de campo – 24 de maio de 2017)

A área da expressão dramática foi a área em que mais fazia falta objetos, principalmente às meninas. Depois de recolher todos os dados sobre os materiais em falta, a educadora pediu-me para lhe passar essa informação de modo a que a mesma conseguisse compreender melhor o interesse e necessidade de cada uma das crianças relativamente aos materiais das áreas da sala para que, desta forma, pudesse otimizar o brincar. Não foi possível verificar esta situação durante o tempo de estágio, situação que considero que deveria ter sido mais investida por mim e pela equipa.

Deste modo, decidi voltar a inquirir o grupo, mas desta vez, quis tentar compreender o porquê de as crianças optarem mais por umas áreas e menos por outras. As conversas informais foram realizadas em pequenos grupos, no local onde as crianças estavam a brincar. Seguidamente irei apresentar algumas das respostas:

Grupo de crianças: 5/6 anos

Momento da rotina: Desenvolvimento de atividades e de projetos

Observação:

Área das Ciências:

Eu- Porque gostam tanto de brincar nesta área?

P – Porque tem coisas giras

S – Posso fazer livros bonitos

S – Podemos brincar com os dinossauros e com as aranhas

Área da casinha:

Eu – Porque gostam tanto de brincar na casinha?

M - Dá para fazer bolos, para cozinhar

C - Tem bebés

M - Podemos vestir roupas

C – Podemos pôr coisas nas malas

F – Porque gosto de ser a mãe, a prima e a mana

C – Gosto de tratar dos filhos

M – Porque gosto de fazer o que a mãe faz lá em casa

<p style="text-align: center;">Área da Escrita:</p> <p>Eu – Olá outra vez D, olha, porque gostar de estar aqui nesta área?</p> <p>D – Porque tem jogos com letras, tem uma máquina que faz carimbos no papel</p>
<p style="text-align: center;">Área da Garagem:</p> <p>Eu- Porque é que vocês estão sempre a brincar na garagem?</p> <p>V – Porque podemos fazer construções como esta (apontando para a sua construção)</p> <p>T – Porque tenho muito legos e muitos carros</p>
<p style="text-align: center;">Área da Biblioteca:</p> <p>Eu – Olá M, porque gostas de vir para a biblioteca?</p> <p>M – Porque tem bonecos para fazer histórias e tem livros para ler</p>

(Notas de campo – 24 de maio de 2017)

Depois de conversar com as crianças sobre o porquê de cada uma frequentar aquela área específica, cheguei à conclusão de que todas elas faziam sempre o mesmo tipo de brincadeira em cada área, ou seja, já possuíam brincadeiras estruturadas e de alguma forma pré-estabelecidas em cada espaço, de acordo com os materiais e objetos específicos colocados nesse local. As crianças já sabiam, de antemão, que se quisessem brincar com os dinossauros tinham que ir para a área das ciências e pelo que consegui observar, cada grupo de crianças brincava sempre à mesma brincadeira, ou seja, mantendo, de uma forma geral, os mesmos modelos de interação com os objetos e materiais. Essa situação fez-me pensar no porquê de tal acontecer, talvez fosse por terem sempre o mesmo tipo de objetos à sua disposição, se for essa a razão, penso que, uma forma de podermos promover o potencial do brincar pelas crianças é irmos renovando e substituindo os objetos de cada área. Iremos, assim, dar à criança ferramentas para que a mesma possa criar brincadeiras e novos desafios de aprendizagem, evitando que, eventualmente, perca o interesse na área.

Segundo Tomaz (2012, citado em Coutinho, Day, Wiggers, 2012, p.108):

Ao entrar na sala de Educação Infantil, a criança deve sentir-se convidada a brincar, ter a possibilidade de deitar-se sobre uma almofada e ler histórias, imaginar diferentes situações em suas brincadeiras, envolver-se com o mundo do faz de conta com bruxas e fadas, príncipes e gigantes. Isso irá acontecer

num espaço que seja organizado de forma intencional e promova a brincadeira.

À medida que fui observando o grupo, fui registrando quais as áreas mais visitadas durante o tempo livre de um dia normal da rotina da sala. Assim, no dia 23 de maio de 2017, estes foram os resultados que recolhi:

Áreas:	N.º de vezes
Ciências	II
Garagem e Construções	IIII
Biblioteca	I
Expressão Dramática	III
Escrita	I
Matemática	I
Expressão plástica - Desenhos	IIII
Expressão plástica - Plasticinas	IIII
Jogos	IIII

Tabela 8- Frequência de cada área

Estas recolhas, ainda que correspondam a este dia, mantiveram-se como um padrão ao longo do estágio, confirmando que as áreas da garagem e construções, da expressão plástica (plasticinas) e dos jogos são as preferidas pelo grupo pois são as que o mesmo escolhe com mais frequência ao longo do dia, no entanto, as áreas da expressão dramática e da expressão plástica (desenhos) também possuem um grau de frequência razoável. Como áreas de menos interesse, podemos identificar a área da biblioteca, a área da escrita e a área da matemática.

Dessa forma, podemos concluir que o grupo possui as suas próprias preferências e interesses que se distribuem por várias áreas da sala, o que quer dizer que as áreas menos frequentadas possuem algum tipo de “problema” (falta de material ou de objetos desafiadores) que faz com que as crianças não escolham, com tanta frequência, por sua autoiniciativa, revelando menos interesse na sua exploração. Assim, seria importante observar com mais atenção o comportamento do grupo, nestas áreas, conversar de forma

mais aprofundada com as crianças, obtendo a sua opinião, para identificar, as razões do menor envolvimento e assim proceder a ajustes e reformulações do espaço e materiais.

Esta situação ajudaria a que, no futuro, todas as áreas fossem escolhidas, permitindo assim que o grupo se distribuísse de forma similar relativamente à quantidade de crianças em cada área, redescobrimo outras formas de brincar e interagir e possibilitando, ainda, uma melhor redistribuição das crianças por todo o espaço, situação às vezes dilemática, face ao numero máximo de crianças por área. Outra questão que pode estar na origem deste maior ou menos interesse tem também a ver com a forma como o educador investe na dinamização de cada área, para além dos materiais que aí disponibilize.

Como construtor do currículo, o educador deve saber que é uma referência para a criança, pois para Silva, Marques, Mata, e Rosa (2016, p. 13), “Construir e gerir o currículo exige, assim, um conhecimento do meio e das crianças, que é atualizado, através da recolha de diferentes tipos de informação, tais como observações registadas pelo/a educador/a (...)”.

Neste sentido, o educador, pode e deve estar e brincar com as crianças nas diferentes áreas, respeitando a intervenção das crianças e desafiando-as a novas aprendizagens ao mesmo tempo que as observa e tira registos que o ajudam a perceber que aspetos pode melhorar a fim de otimizar o desenvolvimento da criança. Talvez a presença da educadora, em alguns momentos da rotina, na área da escrita, matemática e biblioteca pudesse ser um fator que desafiasse as crianças a novas conquistas e a fizesse compreender o porquê de algumas crianças não frequentarem, com tanta regularidade e investimento, aquelas áreas específicas.

Após esta reflexão, sinto que poderia também ter feito este percurso com as crianças, tornando mais aprofundado a minha prática pedagógica, no contexto deste relatório e da temática por mim escolhida. Apesar de considerar que as minhas intervenções foram importantes, para iniciar um processo de maior consciência das crianças e sobretudo dos adultos sobre a importância dos espaços, da sua organização e investimento, o trabalho iniciado necessitaria de mais tempo e aprofundamento destas questões.

Relativamente ao ambiente da sala relativamente ao brincar, pude observar que este é bastante agradável, as áreas possuem materiais e objetos em abundância o que despertava interesse por parte das crianças fazendo com que as mesmas, por vezes,

preferissem brincar na sala ao invés do espaço exterior, o que significa que se sentiam bem nesse espaço e gostavam de lá brincar. A organização do espaço da sala é muito importante pois é esse mesmo espaço que vai otimizar o brincar que, por sua vez, irá desencadear aprendizagens que reforçam o desenvolvimento da criança. Segundo a educadora “(...) quando se pensa e se adapta uma sala a um grupo tem-se sempre como base de planeamento o nosso ponto de vista e o que consideramos ser o melhor para a faixa etária em questão. Por outro lado, o poder escolher livremente (independentemente das regras de grupo) o que fazer deixa espaço para a autonomia, a liberdade de escolha, o bem-estar...ser feliz.” (Educadora B, Questionário, 2017)

Para a educadora, é importante que se organize a sala consoante as necessidades do grupo e os seus interesses. No início do ano letivo, é difícil organizar uma sala para um grupo que não se conhece, no entanto, é necessário organizá-la consoante a faixa etária do mesmo e, ao longo dos meses, ir adaptando a mesma conforme a personalidade das crianças que nela se inserem.

Capítulo IV – Considerações Finais

Este último capítulo integra o balanço final de todo o processo de investigação referente a este relatório. Dessa forma, é neste espaço que irei partilhar e refletir sobre o meu percurso nesta investigação, desde a escolha do tema até às dificuldades sentidas, passando pelas aprendizagens adquiridas e experiências vivenciadas.

Para dar início à investigação, foi necessário escolher um tema que estivesse relacionado com o primeiro estágio realizado no Mestrado e apresentar a questão de investigação-ação. Inicialmente, após realizar várias observações e registos, surgiu-me o tema da importância do brincar quer no espaço de sala quer no espaço exterior. Como ainda possuía algumas dúvidas, os professores da unidade curricular de Seminário de Investigação e de Projeto I e II ajudaram-me, elucidando-me sobre a abordagem metodológica e fazendo-me chegar a uma conclusão relativamente ao tema tendo a consciência que seria um tema difícil pois é bastante abrangente. O facto de me identificar muito com esta temática facilitou o processo de recolha e investigação.

Como o projeto de investigação está integrado nos contextos de estágio e é neles que a intervenção acontece, durante a realização deste trabalho, foram surgindo várias dificuldades, ligadas por um lado à minha postura de estagiária e por outro à necessária conciliação entre a intervenção direta (com as crianças, a equipa e a família) e a recolha de informação, processo com o qual não estava familiarizada. Acrescente-se ainda que a “novidade” dos estágios e o contacto com as crianças (onde tinha que aprender quase tudo pela primeira vez) também se apresentaram como constrangimentos para poder pensar, intervir e recolher informação significativa face ao tema. Assim, quer a recolha de informação (notas de campo) quer a intervenção em atividades foram algumas das situações que se revelaram difíceis, nomeadamente no início de cada momento de estágio. No estágio em creche, o grupo necessitava de um maior cuidado a nível de cuidados básicos (higiene, alimentação, sono...) comparativamente ao estágio em jardim de infância, dessa forma, como auxiliava bastante a educadora, não tinha tanta oportunidade de recolher notas de campo sempre que observava situações significativas e ainda que, tirando algumas notas, só ao fim do dia quando chegava a casa é que refletia sobre os momentos que tinham acontecido, o que por vezes, fazia com que me esquecesse de algum momento ou pormenor, pois as situações já não estavam tão presentes na minha memória. Esta e outras questões relativas à recolha de informação, contribuíram para compreender a importância da observação por parte do educador e do seu registo, ficando

mais consciente da utilização desta “técnica” na minha futura profissão, como apoio para a planificação da prática pedagógica e da sua reformulação, tendo como objetivo a adequação das estratégias e a intencionalidade educativa face ao grupo de crianças. No que respeita ao brincar é importante que possamos observar e registar as situações que pensamos serem importantes ou que são cruciais para a aquisição de uma certa competência ou aprendizagem. Ao registarmos esses momentos, conseguimos compreender como e qual o processo que a criança vivenciou até chegar a essa competência. Segundo Silva, Marques, Mata, e Rosa (2016, p.13), “Observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação.”

Outra dificuldade sentida ao longo dos estágios esteve relacionada com as intervenções que ia fazendo durante esse período. Apesar de intervir bastante em brincadeiras espontâneas, não tinha confiança e possuía uma postura mais retraída no que diz respeito à planificação de atividades, mantendo-me um pouco dependente do que acontecia na sala e da planificação e intervenção realizada pelas equipas, com receio de manter uma postura mais autónoma. Ainda assim, e com a ajuda das educadoras cooperantes que se mostraram sempre disponíveis para novas atividades, com os conselhos que ambas me deram, ganhei confiança para realizar e planear atividades ao invés de apenas auxiliar a educadora nos seus projetos. Apesar de reconhecer esta minha conquista e crescimento enquanto estagiária e a assunção de uma perspetiva mais autónoma e interventiva, as intervenções realizadas poderiam ter sido mais exploradas e desenvolvidas, nomeadamente em contexto de jardim de infância. Também neste domínio, o peso dos trabalhos académicos, as múltiplas tarefas a realizar e ainda um currículo de sala relativamente estruturado no que respeita a rotinas e projetos de trabalho (em jardim de infância) foram outros dos constrangimentos que senti no desenvolvimento mais aprofundado deste projeto.

No que diz respeito à minha questão de investigação-ação “Como promover o brincar na creche e no jardim de infância?”, esta surgiu imediatamente após a definição do tema. Tentarei, agora, sistematizar o trabalho desenvolvido e responder à questão enunciada, de acordo com os aspetos referidos anteriormente.

Após refletir sobre as minhas observações, as notas de campo e o inquérito por questionário realizado às educadoras, tornam-se evidentes alguns aspetos muito importantes no que diz respeito ao brincar e ao direito a brincar (artigo 31º da Convenção

dos Direitos da Criança) e a descoberta e concretização de algumas estratégias cuja intenção é promover a o tempo para brincar na creche e jardim de infância. Dessa forma, destaco como sendo fundamental a organização do espaço, a organização da rotina, e o papel do educador como construtor e gestor do currículo no processo de destacar o brincar no desenvolvimento da criança, como atividade essencial para o seu crescimento. Para tal, é fundamental que o educador tenha a consciência de que a criança é um ser que constrói e produz o seu próprio conhecimento, através da sua curiosidade e brincadeiras, estabelecendo relações com outras crianças, com o adulto e, por conseguinte, com o meio que a envolve, quer seja com o espaço ou materiais. Silva, Marques, Mata, e Rosa (2016, p.11) afirmam que “(...) a curiosidade e desejo de aprender da criança vão dando lugar a processos intencionais de exploração e compreensão da realidade (...)”. Neste aspeto a importância das interações (com os pares, o espaço, os materiais, os adultos) deve ser um domínio que os educadores devem conhecer e proporcionar, sabendo que é pela interação que a criança constrói conhecimentos e aprendizagens que as ajudam a conhecer o mundo que as rodeia. É também através da interação que o indivíduo mais velho poderá trocar experiências e conhecimentos com um indivíduo mais novo, ajudando-o a ultrapassar dificuldades e a resolver problemas. Esse tipo de relação faz com que a criança aprenda a respeitar o próximo, construindo valores e aprendendo princípios de colaboração, tais como, a generosidade, cooperação, a solidariedade, entre outros, tornando-se assim, quando crescer, num cidadão autónomo e responsável. Segundo Niza (1992 citado por Folque 2014, p.53), os grupos, ao possuírem crianças de várias idades vai:

(...) enriquecer a aprendizagem social e cognitiva das crianças, criando uma zona de capacitação que vai para além do que a criança é capaz de fazer sozinha, incluindo actividades que pode realizar com sucesso com a ajuda do educador e colegas, num grupo inclusivo e diversificado.

Como referi anteriormente, existem várias formas de promover o brincar, a organização do espaço da sala é uma delas. O espaço (de uma sala e da instituição, no geral) é muito importante no que diz respeito ao desenvolvimento da criança pois é nele que a criança passa a maior parte do seu tempo. É necessário que o educador crie um ambiente educativo que desafie a criança e propicie novas brincadeiras de modo a promover aprendizagens. Dessa forma, o educador deve colocar ao dispor das crianças vários objetos e materiais que estimulem a sua curiosidade e criatividade. A organização do espaço deve ser entendida como uma estratégia flexível, que demora o seu tempo a ser

concluída (e que habitualmente nunca o está em definitivo) pois vai sendo adaptado consoante os interesses das crianças, para tal, é necessário que o educador observe as brincadeiras das crianças de modo a perceber quais os seus interesses, quais os espaços e materiais mais utilizados, as interações entre crianças e crianças e adultos. Segundo Silva, Marques, Mata, e Rosa (idem, p.26), “A progressão do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, ao longo do ano, levará à introdução de novos espaços e materiais, que sejam mais desafiadores e correspondam aos interesses que vão sendo manifestados.” As crianças devem ser ouvidas neste domínio, e devem, com os adultos, pensar no espaço, na sua organização e utilização. Nos contextos onde estive inserida, nomeadamente em jardim de infância, as crianças participavam na organização do espaço, dando a sua opinião relativamente à disposição do mesmo e também sobre a arrumação dos materiais e brinquedos sabendo a que área pertencia cada um. Na creche, ainda que as suas idades não permitissem uma intervenção tão autónoma, a atenção realizada pelas educadoras, permitia uma constante reformulação do espaço no sentido de uma maior funcionalidade para apoiar as brincadeiras das crianças.

A rotina também assume um papel fundamental no que diz respeito ao brincar. A rotina existe para organizar o dia e para proporcionar à criança uma sequência de acontecimentos, permitindo que esta se torne mais autónoma e segura, antecipando assim todos os momentos do dia. Dessa forma, a rotina é importante para o brincar uma vez que é através dela que o educador assegura que existam momentos dedicados ao brincar, e assim, organizar a rotina respeitando o princípio da importância de um tempo para brincar, garantindo que esses momentos existam efetivamente. Nas rotinas que observei, em creche, o tempo para brincar estava inserido no momento de atividades e explorações livres, ou seja, no tempo livre entre os momentos de cuidado básico (higiene, alimentação e sesta) e sempre que não existia uma atividade planeada, neste caso, o grupo possuía dois momentos para brincar, um de manhã e um ao fim do dia, já depois do lanche. No jardim de infância, o tempo dedicado ao brincar estava inserido nos momentos de atividades e projetos, que existiam duas vezes por dia, onde os pequenos grupos faziam projetos e as restantes crianças brincavam, sendo que mais tarde, trocavam de “atividades”, dando a oportunidade a todas as crianças de brincarem e de fazerem os projetos. No entanto, em jardim de infância, dado tratar-se de um grupo com crianças de 5 anos de idade, os projetos desenvolvidos mobilizavam um número significativo de crianças e um tempo considerável de manhã, questão que naturalmente condicionava a opção por brincadeiras

mais livres e auto iniciadas pela criança. Também as atividades de enriquecimento curricular ocupavam uma parte da rotina diária do grupo deixando a mesma ainda mais preenchida, o que inevitavelmente prejudicava os momentos de brincadeira. No entanto, a equipa pedagógica esforçava-se e empenhava-se para que as crianças tivessem tempo livre para brincar. Pois segundo a educadora B: “Nesta instituição temos o tempo para a exploração livre “brincar”, condicionado pelas Atividades de Enriquecimento Curricular que existem ao longo da semana. Deste modo, como educadora procuro estabelecer momento, dentro da agenda semanal, em que na planificação fique espaço para o brincar.” (Educadora B, questionário, 2017).

Considero assim que, para potenciar o brincar nestes contextos educativos, o educador deverá refletir sobre as suas práticas e sobre a organização flexível das rotinas, do espaço e também sobre a seleção e disposição dos materiais na sala, tendo sempre em consideração as suas “(...) características e potencialidades que permitem um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas.” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p. 27) O educador, deve ainda refletir sobre as suas conceções quanto ao brincar, entendendo-o como uma atividade essencial na vida da criança, assim como todas as interações que a mesma estabelece e que são um desencadeador de novas aprendizagens. O educador deve ainda reconhecer a criança como competente, um ser que participa ativamente no seu processo de desenvolvimento, podendo necessitar ou não da sua intervenção, mas nunca deixando de ser um observador ativo das suas aprendizagens e brincadeiras.

Neste sentido, a observação das brincadeiras das crianças, pelo educador, é uma estratégia fundamental para reforçar e dar um lugar de destaque ao brincar, no seu currículo de trabalho. Nesta dimensão, o educador deve posicionar-se como um aprendiz da atividade da criança, que a seu lado e com desafios certos, permite que esta progrida e se desenvolva em todos os domínios do seu desenvolvimento. Para Hohmann e Weikart (2003, p.27), “No sentido lato, os adultos são apoiantes do desenvolvimento e, como tal, o seu objetivo principal é o de encorajar a aprendizagem activa por parte das crianças” sem intervirem de forma controladora, não dizendo à criança “(...) o que aprender ou como aprender (...)” (ibidem) mantendo a sua posição de observador, dando apenas a oportunidade à criança de controlar a sua própria aprendizagem.

Dessa forma, posicionar-se como observador implica abandonar uma postura de orientador mais formal, que pensa em todos os momentos e todas as atividades do dia,

não permitindo que haja espaços e tempos de escolha das crianças e autoiniciadas por si. Assim, e segundo Folque, Bettencourt, e Ricardo (2015, p. 24) o educador proporciona momentos que “(...) podem [e devem] ser planeados de modo a oferecer novos ambientes de exploração às crianças, com base na observação de um interesse por parte destas.” Tentei, neste projeto, apurar o meu sentido de observação de modo a perceber quais os interesses das crianças e as suas fragilidades para assim otimizar as suas brincadeiras e desencadear novas aprendizagens.

No que diz respeito às intervenções que realizei, quer tenham sido elas planeadas previamente ou não, todas foram criadas e desenvolvidas tendo sempre em consideração os interesses das crianças. Assim, também elas foram adaptadas a cada grupo, pensando sempre no bem estar do mesmo e no caso da sala de jardim de infância, foi partilhado anteriormente com o grupo a sua realização, de modo a perceber qual a opinião das crianças relativamente à atividade que tinha planeado, no sentido de mobilizar a sua participação e opinião. A resposta positiva por parte do grupo, permitiu-me ter o envolvimento certo para desenvolver a atividade com confiança e adesão significativa. Em contexto de creche realizei três atividades que apesar de terem objetivos em comum, utilizei materiais diferentes, tais como, balões, caixas de papelão e folhas secas. Já em jardim de infância realizei uma atividade planeada (jogo da mímica) e várias intervenções espontâneas.

O facto de observar que o adulto não intervinha nas brincadeiras das crianças na sala de jardim de infância “provocou-me” para criar uma atividade em que o mesmo pudesse participar, tendo como intencionalidade a aproximação e interação entre criança-adulto nos momentos de brincadeiras. A atividade consistia num jogo de mímica em que as crianças tinham como objetivo imitar os gestos de um animal para que os restante grupo pudesse adivinhar de qual animal se tratava. Destaco, como mais significativo, a oportunidade de todos, equipa pedagógica, estagiária e crianças brincarem em conjunto e realizarem um jogo. Foi uma situação e um espaço de alegria, informalidade, descontração e aprendizagem conjunta.

Sempre que foi possível acompanhei e observei as crianças nas áreas da sala, tentando compreender assim quais as áreas mais frequentadas e quais os objetos e materiais preferidos de cada criança, questionando-as, depois sobre os materiais que gostariam de ter (e não têm) em cada área. O facto de ter feito esta observação e intervenção levou-me a refletir sobre o ambiente da sala e se este era ou não do agrado

do grupo, se gostavam de brincar na sala e também aceder às razões pelas quais umas áreas eram mais utilizadas e outras menos, como era o caso da área da escrita, da matemática e da biblioteca. Refleti, a este propósito, sobre o facto de o grupo possuir 5 e 6 anos de idade e a necessidade, nem sempre explícita, de existir uma preparação para o 1.º ciclo, exigindo projetos mais estruturados e complexos, em que as crianças já conseguem escrever frases copiando o que a educadora escrevia no quadro. Assim, ao fazerem essa abordagem à escrita, as crianças, nos momentos de brincadeiras preferiam escolher outras áreas da sala para brincar, deixando a área da matemática e da escrita de lado, percecionadas como espaços mais vocacionados para aprendizagens mais formais. Tenho ainda a consciência de que deveria ter aprofundado mais o tema com as crianças, podendo assim construir materiais reguladores de brincadeiras e promotores de novas aprendizagens e competências. Dessa forma, assumo que a minha intervenção neste domínio poderia ter sido mais aprofundada e desenvolvida, a fim de construir com as crianças, espaços de maior participação e brincadeira por parte das mesmas.

Considero que o brincar no exterior, é uma oportunidade que diariamente deve ser proporcionada às crianças, nomeadamente nos dias de hoje, em que, de uma forma em geral, a rua e os espaços ao ar livre são considerados pouco seguros, como referi no enquadramento deste trabalho e reforçado por Bilton, Bento, e Dias (2017, p. 67) “A procura de desafios e riscos é motivada pela possibilidade de experimentar elevados níveis de estimulação positiva, que envolvem sentimentos de felicidade, entusiasmo, orgulho, medo e ansiedade(...).”

Nos locais onde estagiei, as idas ao exterior eram bastante diferentes. Em creche, na instituição A, os grupos iam cerca de duas a três vezes ao exterior, onde realizava brincadeiras com as crianças como por exemplo, jogar à apanhada, brincar na casinha, entre outros. Já na instituição B, em jardim de infância, o grupo ia apenas uma vez ao exterior, sempre depois de almoço. A minha intervenção baseava-se em conversas com as crianças acerca das suas brincadeiras e ajudava no local dos escorregas e estruturas. Na mesma instituição, em creche, não tive a oportunidade de ir para o exterior com o grupo pois o espaço destinado às salas de creche estava em manutenção, dessa forma, as crianças ficavam no espaço lúdico eu se encontrava no interior da instituição e que possuía estruturas semelhantes às do exterior do jardim de infância mas adequadas às crianças das salas de creche.

As educadoras cooperantes assim como o resto das equipas pedagógicas mostraram-se sempre disponíveis para me ajudar, esclarecer dúvidas e auxiliar nas atividades que realizei, o que contribuiu bastante para o meu crescimento e para o meu bem estar, pois no início de cada estágio sentia-me insegura e reticente. Esta insegurança fez que, em alguns momentos, não investisse tão diretamente no tema do projeto, até porque estar a aprender a ser uma futura educadora exigiu uma imersão total em muitos domínios da vida de uma sala de creche e jardim de infância e uma intervenção muito abrangente, que caracteriza a intervenção do educador. Folque, Bettencourt, e Ricardo (2015, p.26) acreditam que, “Pela sua postura ética, o educador preocupa-se com o bem de todos numa busca de compreensão e ponderação cuidadora.” Pois o educador é um ser multifacetado que assume diversos papéis dentro da sala, quer seja o papel de mediador, de cuidador, de animador, de amigo, entre muitos outros que fazem com que a criança tenha total confiança em si e saiba que pode sempre contar com o adulto da sala.

Relativamente às intervenções que realizei de modo a promover o brincar em cada sala penso que foram conseguidas e bem executadas. Consegui contribuir para uma maior consciencialização da importância do brincar e de todos os aspetos que nele estão implicados ainda que, sendo contextos diferentes, cada educadora possuísse a sua própria conceção relativamente a este tema. Como referi ao longo do capítulo anterior e pelos questionários realizados, podemos ver que as educadoras reconhecem a importância do brincar ainda que em algumas situações e na prática, nem sempre seja imediatamente visível esta importância.

Neste domínio, parece ser mais fácil respeitar o tempo de brincar na creche que no jardim de infância, eventualmente porque com o aproximar do 1º ciclo, o currículo em jardim de infância fica um pouco mais formalizado. No entanto e apesar desta situação, com este projeto, pude mostrar, com as intervenções que realizei, o quão importante o brincar é para a criança e a importância da intervenção do adulto no processo de aprendizagem através da brincadeira. A própria aplicação dos questionários, as muitas conversas informais e as atividades desenvolvidas, permitiram que o tema fosse discutido e naturalmente se tornasse mais presente no dia a dia. Assinalo como significativo este aspeto e destaco o envolvimento das educadoras e equipas, para apoiarem a minha intervenção e reconhecer a importância deste tema para o seu currículo.

Quero ainda referir, no contexto da realização deste relatório, o investimento feito no enquadramento teórico, por me ter possibilitado a revisão de bibliografia significativa

sobre o tema do projeto, permitindo uma imersão significativa em diferentes conceitos e perspectivas sobre o brincar, reforçando as minhas convicções e concepções sobre a sua importância para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Apesar de sentir que, eventualmente, outros autores e perspectivas poderiam ter sido desenvolvidas, aquelas que selecionei e abordei aumentaram e aprofundaram o meu conhecimento, tornando-me mais sensível, atenta e defensora do brincar na infância. Retomo, para além do direito ao repouso e tempos livres da Convenção dos Direitos da Criança (artigo 31º), já referido, um dos quatro princípios das OCEPE (2016), o 4º princípio “Construção articulada do saber” que refere que “Brincar é um meio privilegiado de aprendizagem que leva ao desenvolvimento de competências transversais a todas as áreas do desenvolvimento e aprendizagem.” (Silva, Marques, Mata, e Rosa, 2016, p. 12) Neste sentido, através da inclusão do brincar no currículo, garantimos a concretização de um direito e de uma aprendizagem plena e multifacetada, pelas crianças.

Por último e como futura educadora, posso afirmar que todas as experiências que vivenciei em cada um dos estágios permitiram-me crescer tanto a nível pessoal como profissional, contribuindo com muitas aprendizagens para a reconstrução das minhas concepções e práticas pedagógicas. Neste percurso de aprendizagem inicial de profissão, foi também fundamental, todas as temáticas lecionadas pelos professores das unidades curriculares, tanto na licenciatura como no mestrado, pois pude, em muitas situações, utilizá-las e pô-las em prática de várias formas, quer na construção deste relatório quer nas intervenções que fui realizando.

Sem dúvida que, através desta investigação, consegui adquirir diversas competências e aprendizagens, nomeadamente o sentido crítico e reflexivo, que este trabalho exige e que me irão acompanhar ao longo da minha vida profissional. Retenho como fundamental a importância e necessidade de avaliar e questionar a minha prática pedagógica, de forma regular e consistente, com o objetivo de vir a melhorá-la de ano para ano, pois a vida é um ciclo em constante mudança e, nesta profissão, a inovação e atualização pedagógica é uma exigência real. Não sabemos e nunca iremos saber tudo, no que respeita à relação e intervenção com as crianças, as equipas, as famílias e a comunidade, pelo que é exigido, ao educador de infância que aposte na sua formação contínua ao longo do tempo. Assim penso fazer no futuro.

Bibliografia

- Aires, L. (2015). Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional. (pp. 4-64). Lisboa: Universidade Aberta.
- Amado, J. (2014). *Manual Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Arezes, M., & Colaço, S. (2014). *A interação e cooperação entre pares: uma prática em contexto de creche*. Santarém: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém.
- Barbosa, M. C. (2006). *Rotinas na Educação Infantil*. São Paulo: artmed.
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao Ar Livre*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação - uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borrás, L. (2002). *Processos de Aprendizagem na Educação Infantil - jogos e brinquedos na educação infantil*. Setúbal: Marina Editores.
- Bruner, J. (1983). *Juego, pensamiento y lenguaje*. Obtido de Educamosjuntos.univalle: http://educamosjuntos.univalle.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=31&Itemid=156
- Bruner, J. (1999). *Para uma Teoria da Educação*. Lisboa: Relógio d'água.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação - Guia para a Auto-Aprendizagem - 2.ª Edição*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Casey, T. (2015). Brincar, um direito diário da criança. *Infância na Europa*(n.º 29), pp. 10-12.
- Coelho, R., & Tadeu, B. (2015). *A importância do brincar na educação de infância*. Obtido de Instituto Politécnico de Lisboa: <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/5232/1/A.%20Relat%C3%B3rio%20PPS%20com%20Anexos.pdf#page=34&zoom=100,0,528>
- Costa, J. A., & Melo, A. S. (1998). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, A. S., Day, G., Wiggers, V., & (orgs). (2012). *Práticas Pedagógicas na Educação Infantil - Diálogos possíveis a partir da formação profissional*. Nova Petrópolis: Nova Harmonia.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, pp. 355 - 380.

- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Psicologia Educação e Cultura. *Investigação-acção: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*, pp. 355-380.
- Cunha, A. (2017). *A importância do espaço exterior como espaço lúdico e de aprendizagem*. Almada: Instituto Piaget.
- Erickson, D. M., & Ernst, J. A. (2011). Wonder. *The real benefits of nature play every day*, pp. 97-100.
- Estoril, A. d. (3 de Janeiro de 2011). *O papel do educador*. Obtido de Associação dos antigos alunos Salesianos do Estoril: http://www.aaase.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=25&Itemid=32
- Estoril, A. d. (3 de Janeiro de 2011). *O Papel do Educador*. Obtido de http://www.aaase.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=25&Itemid=32
- Ferland, F. (2006). *Vamos Brincar? - Na infância e ao longo de toda a vida*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Fernandes, A. M. (2006). Projeto SER MAIS - Educação para a Sexualidade Online. *A Investigação-acção como metodologia*.
- Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos*. Porto: Edições Afrontamentos.
- Ferreira, M., & Sarmento, M. (Novembro de 2008). Subjetividade e bem-estar das crianças: (in)visibilidade e voz. *Revista Eletrônica de Educação*, pp. 60-91.
- Ferronato, R., Bianchini, L., & Proscêncio, P. (2017). A infância e o direito de brincar: da didatação do lúdico à expressão livre das crianças. *Revista Zero-a-seis*(n.º36), pp. 445-463.
- Fino, C. N. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, pp. 1-13.
- Folque, M. A., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015). *A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM*, pp. 13 - 34. Obtido de Universidade de Évora.
- Folque, M. d. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fontana, R., & Cruz, N. (1997). *Psicologia e Trabalho Pedagógico*. Brasil: Atual Editora.
- Ganhão, A. (2017). *Brincar sem teto: A Importância do Espaço Exterior na Creche e no Jardim de Infância*. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal.
- Gaspar, F. M. (2010). Brincar e criar zonas de desenvolvimento próximo: A voz de Vygotsky. *Cadernos de Educação de Infância*(n.º90), pp. 8-10.
- Gomes, M. (2017). *A interação adulto-criança em Educação Pré-Escolar. Um estudo de caso com crianças*. Almada: Instituto Piaget.

- Gomes, M. H. (2014). *Os modelos Pedagógicos High/Scope e do Movimento da Escola Moderna*. Porto: Edições ECOPY.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2003). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, M. (Maio/Agosto de 2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil. [C:E:I] *Cadernos de Educação de Infância*.
- kishimoto, M. T. (2002). *O brincar e as suas teorias*. São Paulo: Pioneira.
- Kishimoto, T. M. (2001). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. São Paulo: Cortez Editora.
- Kishimoto, T., & Pinazza, M. (2007). *Froebel: uma pedagogia do brincar para a infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Leontiev, A. (1989). *Os Principios Psicológicos da Brincadeira Pré-Escolar*. São Paulo: Ícone Editora.
- Machado, M. M. (2003). *O brinquedo-sucata e a criança - A importância do brincar - Atividades e materiais*. Brasil: Edições Loyola.
- Marchão, A. d. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Marques, T. P. (2018). *Clínica da Infância*. Alfragide: Oficina do Livro.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de infância: teorias e práticas*. Lisboa: Profedições.
- Moyles, J. (2006). *A excelência do brincar*. Porto Alegre: Artmed.
- Moyles, J. (2010). *Fundamentos da educação infantil: enfrentando o desafio*. Porto Alegre: Artmed.
- Navarro, M. (2009). O Brincar na Educação Infantil. *IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE - III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*, (pp. 1-15). Brasil.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. F., & Gambôa, R. (2009). *Podiam-se chamar Lenços de Amor*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ostetto, L. E. (2013). *Educação Infantil - Saberes e fazeres de formação de professores*. Brasil: Papirus Editora.
- Otoni, T., & Sforini, M. (2012). *Vigotsky, Leontiev e Elkonin: Subsídios Teóricos para a Educação Infantil*. Campinas: Junqueira&Marin Editores.
- Petrie, P. (1993). *Brincar com o bebé*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Piaget, J. (2006). *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.

- Prott, R. (2010). Pedagogia: a arte de lidar com os riscos e não de os evitar. *Infância na Europa*, pp. 20-21.
- Reis, P. (2011). Cadernos do CCAP. *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*(n.º2).
- Rolim, & Tassigny, G. &. (Julho/Dezembro de 2008). Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *Revista Humanidades*, pp. 176-180.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*.
- Santos, F. (2015). *Interações sociais entre crianças no ato do brincar*. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal.
- Santos, S. M. (2002). *O lúdico na formação do educador* (9.ª ed.). Editora Vozes.
- Sarmento, T., Ferreira, F. I., & Madeira, R. (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto: Porto Editora.
- Serrão, E. (2009). *O Educador de Infância e o Jogo no Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ DGE.
- Silva, M. I. (Setembro de 1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação.
- Sousa, G. d. (1998). *Metodologia da investigação, redação e apresentação de trabalhos científicos*. Porto: Livraria Civilização Editora.
- Taylor, L. S., & Brickman, N. A. (1996). *Aprendizagem Ativa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Teixeira, O. M., & Ludovico, A. (2007). *Educação Pré-Escolar: Currículo e Supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Toft, H. (2018). Sete declarações sobre infância. *Infância na Europa Hoje n.º1*, pp. 20-23.
- Vale, M. J. (Janeiro-Abril de 2013). Brincadeiras sem teto. *[C:E:I] Cadernos de Educação de Infância n.º98*, pp. 11-13.
- Vigotsky, L. S. (1991). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wajskop. (1999). *Brincar na pré-escola*. São Paulo: Cortez.
- Zavalloni, G. (2009). Infância na Europa. *Os direitos naturais das crianças*(n.º17), pp. 28-29.

Legislação:

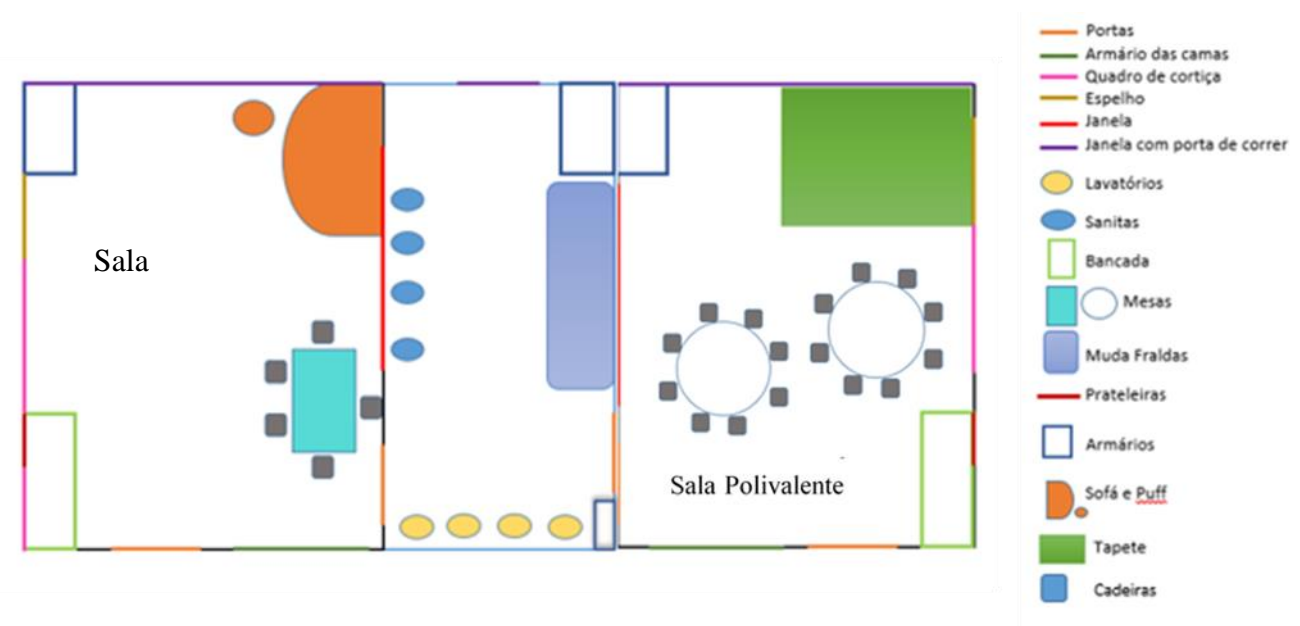
- Decreto de Lei nº241/2001 de 30 de agosto – artigo 3.º - Anexo n.º1 – I Perfil do Educador de Infância
- Decreto de Lei nº241/2001 de 30 de agosto – artigo 3.º - Anexo n.º1 – II Concepção e desenvolvimento do currículo

Documentos oficiais consultados:

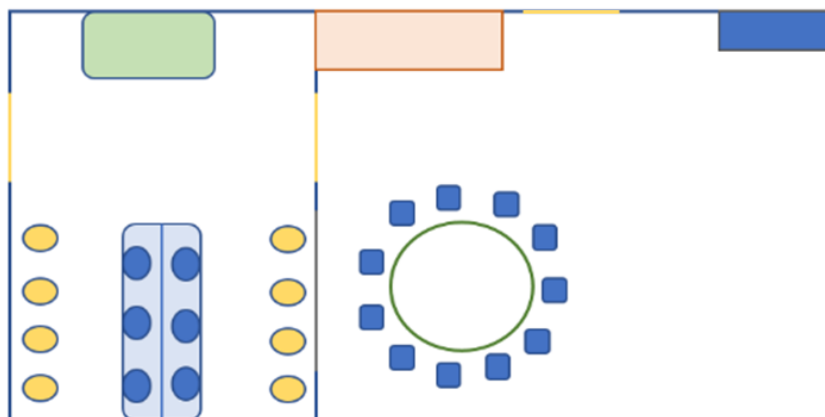
- Projeto Educativo da Instituição A. (2016/2017).
- Projeto Educativo da Instituição B. (2017/2018).
- Projeto Pedagógico de sala - Instituição A. (2016/2017).
- Projeto Pedagógico de sala - Instituição B. (2017/2018).

Apêndices

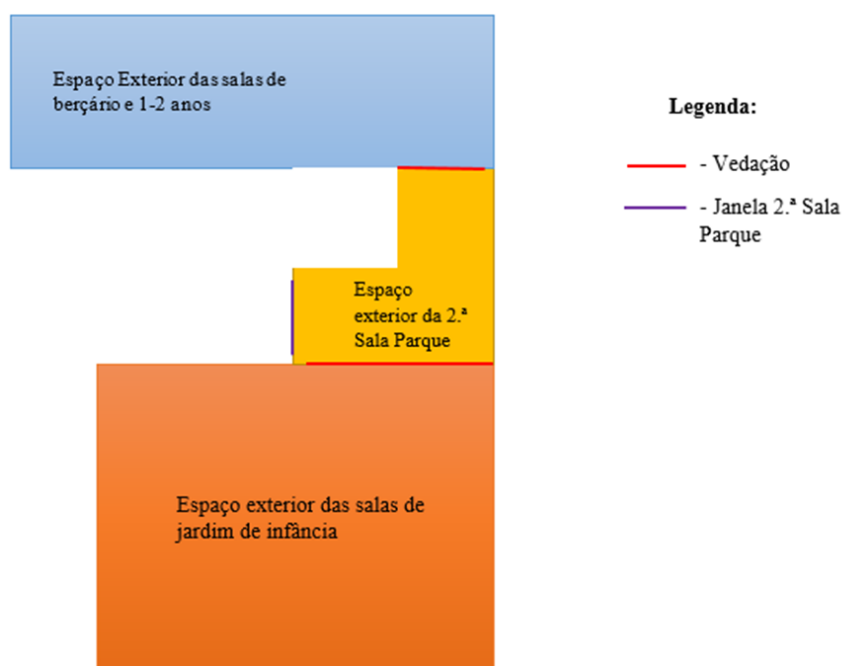
Apêndice 1 – Planta da Sala A na instituição A



Apêndice 2 – Planta da Sala B da Instituição A



Apêndice 3 – Planta dos espaços exteriores da instituição A



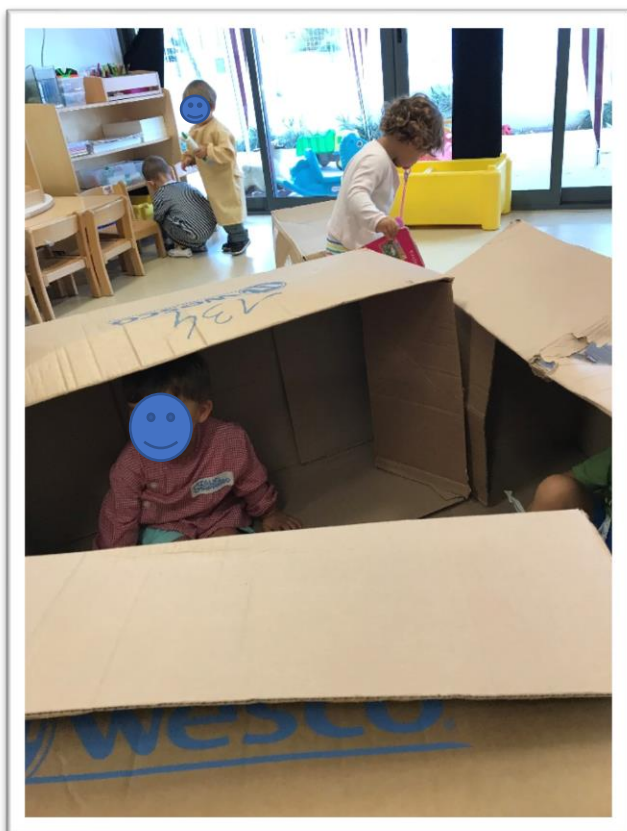
Apêndice 4 – Brincadeiras espontâneas – Sala B, instituição A



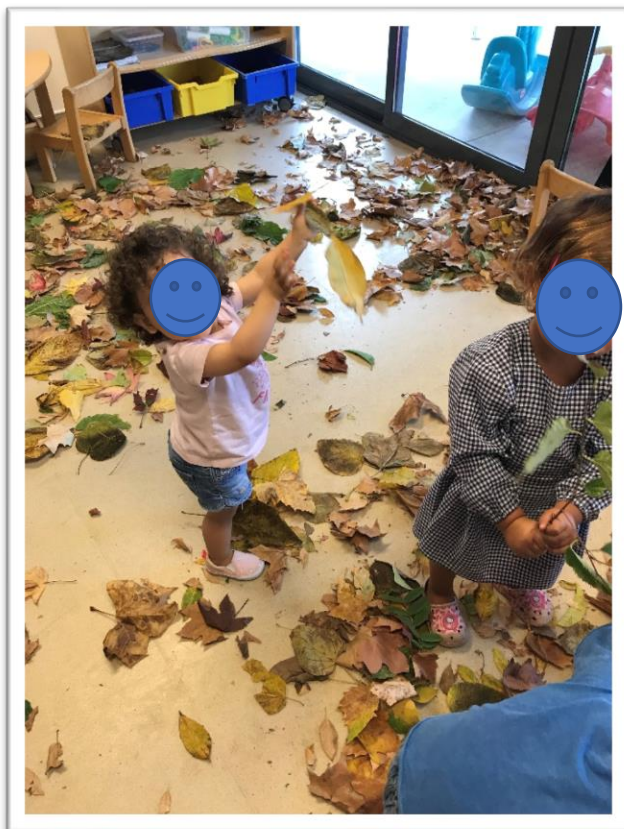
Apêndice 5 – Atividades com balões - sala A, instituição A



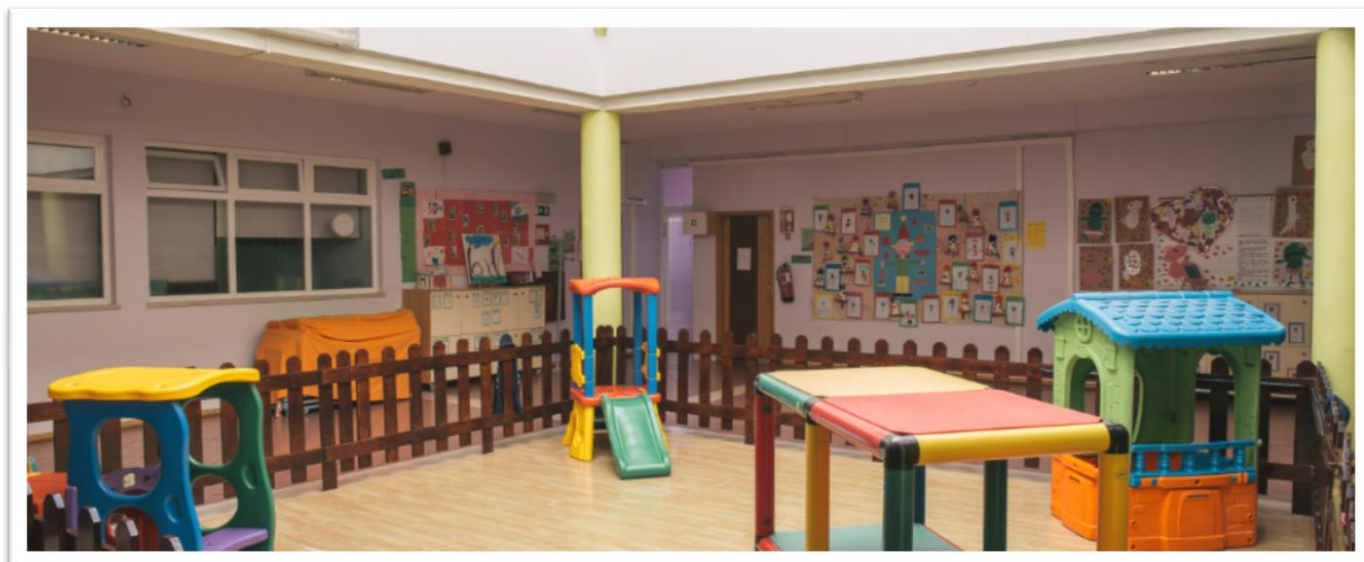
Apêndice 6 – Atividade com caixas de papelão – sala B, instituição A



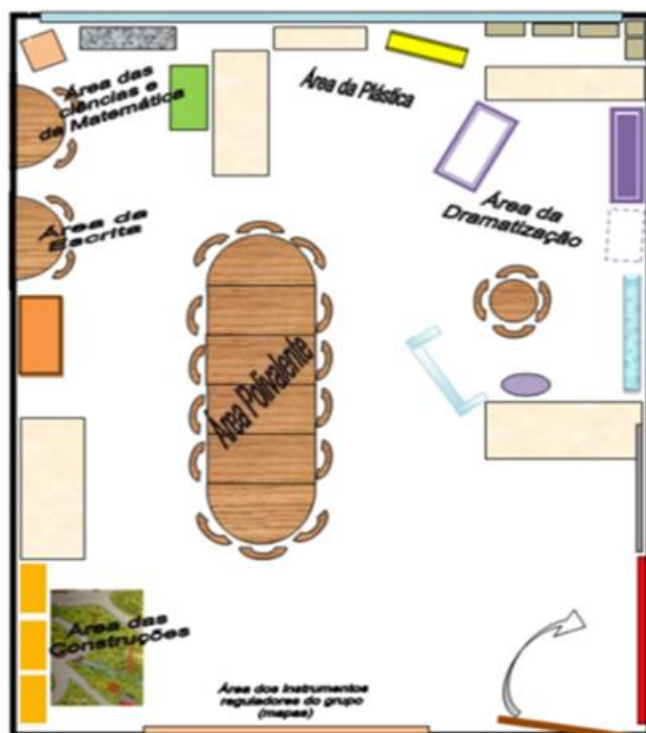
Apêndice 7 – Atividade com folhas secas – sala B, instituição A



Apêndice 8 – Espaço Lúdico interior da instituição B



Apêndice 9 – Planta da Sala A da instituição B



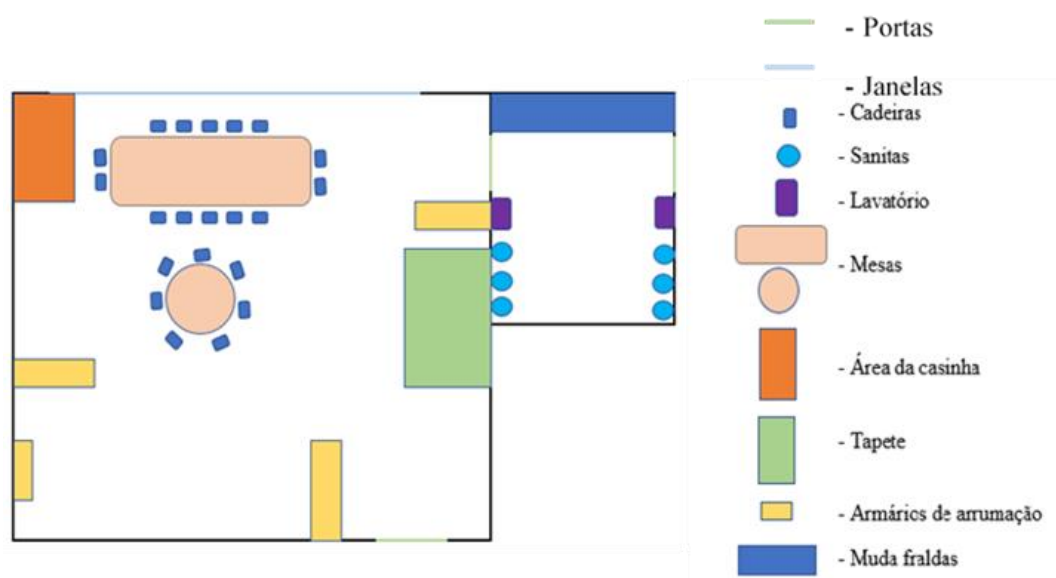
Legenda:

Aquecimento 	Tapete (construções) 	Porta 	Cabides 	Materiais de desperdício
Armário Biblioteca 	Mesas 	Mesas 	Cadeira 	Armário
Armário/fogão 	Cama das bonecas 	Mesa da casinha 	Arca 	Cavalete
Caixa de material de construção, carros e animais 	Placares 	Mesa de apoio às ciências 	Janelas 	Cabide de adereços
Armário das ciências 	Móvel de apoio às ciências 	Fantocheiro 	Biblioteca 	Mapas

Apêndice 10 – Agenda semanal da sala A da instituição B

	Segunda -Feira	Terça -Feira	Quarta -Feira	Quinta -Feira	Sexta -Feira					
07.00	Antecipação/ Acolhimento	Antecipação/ Acolhimento	Antecipação/ Acolhimento	Antecipação/ Acolhimento	Antecipação/ Acolhimento					
09.00	Acolhimento na Sala	Acolhimento na Sala	Acolhimento na Sala	Acolhimento na Sala	Acolhimento na Sala					
09.15	Exp. Artística em Língua Inglesa	Reunião de Conselho	Reunião de Conselho	Reunião de Conselho	Reunião de Conselho					
09.30		Merenda da Manhã	Merenda da Manhã	Merenda da Manhã	Merenda da Manhã					
09.45										
10.00	Merenda da Manhã Saída da sala/Preparação para a aula de natação	Desenvolvimento de Atividades e Projetos	Inglês	Desenvolvimento de Atividades e Projetos	Desenvolvimento de Atividades e Projetos					
10.15										
10.30	Natação		Educação Musical							
10.45										
11.00			Desenvolvimento de Atividades e Projetos							
11.15										
11.30	Preparação para o regresso à rotina (despir/vestir/ secar cabelos/ regressar à sala)									
11.45										
12.00	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço					
13.00	Brincadeiras e Explorações Livres no Espaço Exterior	Brincadeiras e Explorações Livres no Espaço Exterior	Brincadeiras e Explorações Livres no Espaço Exterior	Brincadeiras e Explorações Livres no Espaço Exterior	Brincadeiras e Explorações Livres no Espaço Exterior					
14h00	Reunião de Conselho (Planificação semanal; Organização de mapas)	Preparação para Ed. Física	Trabalho Curricular Comparticipado pelo Grupo - Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, - Matemática, Ciências ou Artes Visuais e/ou Sessões de Animação Cultural	Hora do conto	Trabalho Curricular Comparticipado pelo Grupo - Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, - Matemática, Ciências ou Artes Visuais					
14h15										
14h30	Trabalho Curricular Comparticipado pelo Grupo - Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, - Matemática, Ciências ou Artes Visuais	Educação Física		Informática	Reunião em Conselho de Cooperação Avaliação da semana Tarefas; Diário de grupo Avaliação de tarefas / atividades					
14h45										
15h00										
15h15	Balanço em Conselho /Comunicações	Preparação pós Ed. Física	Balanço em Conselho /Comunicações	Balanço em Conselho /Comunicações						
15h30		Balanço em Conselho /Comunicações								
15h45	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche					
16h00 ... 19h30	Regresso à Família / Prolongamento / Atividades Extracurriculares	Regresso à Família / Prolongamento / Atividades Extracurriculares	Regresso à Família / Prolongamento / Atividades Extracurriculares	Regresso à Família / Prolongamento / Atividades Extracurriculares	Regresso à Família / Prolongamento / Atividades Extracurriculares					

Apêndice 11 – Planta da sala B da instituição B



Apêndice 12 – Inquérito por questionário respondido pela Educadora Cooperante da Instituição A

Inquérito por questionário

Este questionário tem como finalidade ser utilizado como instrumento de recolha de dados para a elaboração do relatório de projeto de investigação referente ao Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. O tema deste projeto de investigação é o seguinte: “A importância do Brincar na creche e no jardim de infância.” Assim, este inquérito serve como forma de recolha das conceções das educadoras cooperantes relativamente a este tema.

1. O que para si é o Brincar?

Pegando uma frase dita por Carlos Neto “Brincar é adaptar-se a situações imprevisíveis, por meio de ações diversas na utilização do corpo em espaços físicos e na relação com os outros. Por isso, se torna fundamental a existência de atividades livres que promovam o jogo simbólico (faz de conta), o jogo com objetos (naturais e construídos), o jogo social (relação com amigos) e o jogo de atividade física (corrida, fuga, perseguição, luta)”, considero que o brincar e o jogar são meios privilegiados para a criança expressar os seus sentimentos e aprender.

O brincar desempenha um papel importante na socialização da criança, pois através da brincadeira a criança aprende a partilhar, a cooperar, a comunicar e a relacionar-se, desenvolvendo a noção de respeito por si e pelo outro, bem como sua auto-imagem e auto-estima.

Por outro lado, através da brincadeira, a criança tem oportunidade de simular situações e conflitos, o que lhe permite a expressão das suas emoções. Brincar é uma forma segura das crianças simularem os seus medos, as suas angústias e a sua agressividade, tentando ao mesmo tempo elaborar e resolver os seus conflitos internos.

Ao brincar a criança experimenta diferentes papéis sociais (o papel de mãe, pai, bombeiro, super-homem) através do faz-de-conta, permite à criança compreender o papel

do adulto e aprender a comportar-se e a sentir como ele, constituindo-se como uma preparação para a entrada no mundo dos adultos.

Outro aspeto importante do brincar é o desenvolvimento do raciocínio, da atenção, da imaginação e da criatividade, na medida em que as brincadeiras trazem novas linguagem e ajudam a criança a pensar, se quisermos, a pensar a realidade de forma criativa.

Através da brincadeira a criança aprende a socializar com as outras crianças, os jogos permitem que a criança possa começar a trabalhar a sua resistência à frustração, favorecendo o equilíbrio emocional e facilitando o desenvolvimento da personalidade.

2. O que pensa sobre o papel do educador no que diz respeito à brincadeira?

Os Educadores têm um papel fundamental no que respeita à preparação dos espaços, à seleção dos brinquedos e dos contextos a serem explorados, proporcionando à criança um ambiente de qualidade e enriquecedor da imaginação infantil, que estimule as interações sociais com outras crianças.

Todos nós educadores sabemos que os benefícios do brincar são inesgotáveis e como tal é muito importante que se programe espaços / tempos na rotina diária “ para não fazer nada” – é aí que surge o espaço para brincar.

No entanto isso não quer dizer que o educador não tenha um papel importante pois cabe-lhe o papel de proporcionar os meios; por exemplo permitir brincar com panos, ou caixotes, ou água, ou terra ou todas as “coisas” que nos lembramos e que possam proporcionar as crianças um meio enriquecedor que permite a exploração de diferentes linguagens como a musical, corporal, gestual, escrita.

Também compete ao educador programe diferentes períodos para se brincar, períodos de brincadeira livre e períodos de brincar dirigido pois esses também são importante para a socialização e o desenvolvimento de aptidões relacionadas com à resolução de problemas, atenção e inibição.

3. Na sua opinião, o educador deve ou não intervir nos momentos de brincadeira?

O adulto pode e deve participar na brincadeira, uma vez que o seu envolvimento não só estreita os laços afetivos com a criança como também aumenta o seu nível de interesse e motivação. Na interação, o adulto tem oportunidade de conter e ajudar a criança na elaboração das inquietações que surgirem durante a brincadeira, bem como enriquecer e estimular a imaginação da criança, despertando-lhe ideias e questionando-a para a descoberta de soluções.

4. Qual a sua opinião sobre o tempo que disponibiliza às crianças para brincar? É suficiente?

As crianças precisam de tempo para explorar uma atividade, criar uma história, assim é importante que se dê tempo a criança para brincar e levar a brincadeira até ao fim.

Eu sei que muitas vezes o tempo institucional (Rotinas) não deixa espaço para as crianças acabarem a sua brincadeira na sala, mas penso que o nosso papel é importante pois podemos deixar as crianças a acabar a sua brincadeira na sala enquanto as outras vão para o recreio ou podemos também deixa-las transportar para o recreio a brincadeira e continuar lá a atividade.

Penso também que na creche o tempo disponibilizado a criança para brincar livremente é maior do que aquele que é dado no Jardim-de-infância, pois embora todos os Educadores digam que o brincar é fundamental para o desenvolvimento da criança depois na prática acabam por entrar em imensas atividades dirigidas deixando muito pouco espaço para a brincadeira livre

5. Se voltasse à sua infância e fingisse ser criança outra vez, gostaria de brincar numa sala como a que dirige?

Sim, eu quando estou a organizar a minha sala tento sempre ter muitos materiais abertos que permitam brincadeiras diversificadas e com materiais que eu goste de trabalhar.

Bibliografia

Entrevista a “Delas”, Carlos Neto, Investigador da Faculdade de Motricidade Humana, em Lisboa, Domingo, 25 fevereiro 2018

Apêndice 13 – Inquérito por questionário respondido pela Educadora Cooperante da Instituição B

Inquérito por questionário

Este questionário tem como finalidade ser utilizado como instrumento de recolha de dados para a elaboração do relatório de projeto de investigação referente ao Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. O tema deste projeto de investigação é o seguinte: “A importância do Brincar na creche e no jardim de infância.” Assim, este inquérito serve como forma de recolha das conceções das educadoras cooperantes relativamente a este tema.

1. O que para si é o Brincar?

Brincar é uma talvez a mais importante forma de comunicar que a criança tem ao seu dispor. Com o brincar pode reproduzir o seu cotidiano, através da fantasia da criatividade e da imaginação. O brincar possibilita o processo de aprendizagem da criança, pois facilita a construção da autonomia e da criatividade. É a brincar que a criança aprende a respeitar regras, a alargar o seu relacionamento social e a respeitar, a si mesmo e ao outro.

2. O que pensa sobre o papel do educador no que diz respeito à brincadeira?

- O educador deve dar espaço para a criança brincar livremente, tentando por si e com os seus pares solucionar os obstáculos que surgem sejam eles cognitivos, materiais, individuais ou sociais. Tendo oportunidade de brincar as crianças ficam mais preparadas emocionalmente para controlar suas atitudes e as suas emoções dentro do contexto social, o que de um modo geral terá influência na sua vida.

3. Na sua opinião, o educador deve ou não intervir nos momentos de brincadeira?

- A posição do educador no grupo deve de ser de observador, impulsionador sendo a sua intervenção imprescindível quando a criança necessita do seu apoio quer para se fazer

entender quer para entender os outros. Sempre com um ponto de vista educativo e com uma intervenção construtiva para os seus intervenientes.

4. Qual a sua opinião sobre o tempo que disponibiliza às crianças para brincar? É suficiente?

- Nesta instituição temos o tempo para exploração livre, “brincar”, condicionado pelas Atividades de Enriquecimento Curricular que existem ao longo da semana. Deste modo, como educadora procuro estabelecer momento, dentro da agenda semanal, em que na planificação fique espaço para o brincar. Por outro lado, durante a realização de atividades específicas que não sejam de grande grupo, enquanto umas crianças realizam a os trabalhos específicos e as outras estão a brincar cria-se uma rotatividade que possibilita mais tempo para brincarem.

Se é suficiente? Gostaria que fosse mais!

5. Se voltasse à sua infância e fingisse ser criança outra vez, gostaria de brincar numa sala como a que dirige?

- Sim, claro, tendo em conta que (neste meu local de trabalho) quando se pensa e se adapta uma sala a um grupo tem-se sempre como base de planeamento o nosso ponto de vista e o que consideramos ser o melhor para a faixa etária em questão.

Por outro lado, o poder escolher livremente (independentemente das regras de grupo) o que fazer deixa espaço para a autonomia, a liberdade de escolha, o bem estar ... ser feliz.

Apêndice 14 – Análise das concepções das Educadoras Cooperantes sobre o brincar.

Categoria/Tema	Educadora Cooperante A	Educadora Cooperante B
Concepção sobre o Brincar e a sua importância no desenvolvimento da criança.	<p>“O brincar desempenha um papel importante na socialização da criança, pois através da brincadeira a criança aprende a partilhar, a cooperar, a comunicar e a relacionar-se, desenvolvendo a noção de respeito por si e pelo outro, bem como sua auto-imagem e auto-estima.”</p> <p>“Outro aspeto importante do brincar é o desenvolvimento do raciocínio, da atenção, da imaginação e da criatividade, na medida em que as brincadeiras trazem novas linguagem e ajudam a criança a pensar, se quisermos, a pensar a realidade de forma criativa.”</p>	<p>“Brincar é uma talvez a mais importante forma de comunicar que a criança tem ao seu dispor. Com o brincar pode reproduzir o seu cotidiano, através da fantasia da criatividade e da imaginação.”</p> <p>“O brincar possibilita o processo de aprendizagem da criança, pois facilita a construção da autonomia e da criatividade. É a brincar que a criança aprende a respeitar regras, a alargar o seu relacionamento social e a respeitar, a si mesmo e ao outro.”</p>
Papel do educador no Brincar.	<p>“Os Educadores têm um papel fundamental no que respeita à preparação dos espaços, à seleção dos brinquedos e dos contextos a serem explorados, proporcionando à criança um ambiente de qualidade e enriquecedor da imaginação infantil, que estimule as interações sociais com outras crianças.”</p>	<p>“O educador deve dar espaço para a criança brincar livremente, tentando por si e com os seus pares solucionar os obstáculos que surgem sejam eles cognitivos, materiais, individuais ou sociais.”</p>
Intervenção do Educador na brincadeira.	<p>“O adulto pode e deve participar na brincadeira, uma vez que o seu envolvimento não só estreita os laços afetivos com a criança como também aumenta o seu nível de interesse e motivação. Na</p>	<p>“A posição do educador no grupo deve de ser de observador, impulsionador sendo a sua intervenção imprescindível quando a criança necessita do seu apoio quer para se fazer entender quer para</p>

	<p>interação, o adulto tem oportunidade de conter e ajudar a criança na elaboração das inquietações que surgirem durante a brincadeira, bem como enriquecer e estimular a imaginação da criança, despertando-lhe ideias e questionando-a para a descoberta de soluções.”</p>	<p>entender os outros. Sempre com um ponto de vista educativo e com uma intervenção construtiva para os seus intervenientes.”</p>
<p>Tempo para brincar.</p>	<p>“(…) muitas vezes o tempo institucional (Rotinas) não deixa espaço para as crianças acabarem a sua brincadeira na sala, mas penso que o nosso papel é importante pois podemos deixar as crianças a acabar a sua brincadeira na sala enquanto as outras vão para o recreio ou podemos também deixa-las transportar para o recreio a brincadeira e continuar lá a atividade.”</p>	<p>“Nesta instituição temos o tempo para exploração livre, “brincar”, condicionado pelas Atividades de Enriquecimento Curricular que existem ao longo da semana. Deste modo, como educadora procuro estabelecer momento, dentro da agenda semanal, em que na planificação fique espaço para o brincar.”</p> <p>“Se é suficiente? Gostaria que fosse mais!”</p>
<p>Ambiente da Sala relativamente ao brincar.</p>	<p>“Sim, eu quando estou a organizar a minha sala tento sempre ter muitos materiais abertos que permitam brincadeiras diversificadas e com materiais que eu goste de trabalhar.”</p>	<p>“(…) quando se pensa e se adapta uma sala a um grupo tem-se sempre como base de planeamento o nosso ponto de vista e o que consideramos ser o melhor para a faixa etária em questão.”</p> <p>“o poder escolher livremente (independentemente das regras de grupo) o que fazer deixa espaço para a autonomia, a liberdade de escolha, o bem estar ... ser feliz.”</p>

Fonte: Inquérito por questionário às educadoras de infância, 2018.